

Livsmestring for voksne sykmeldte

*Et deltakerperspektiv på Friskgården
- spesialist i arbeidshelse*

Sara Blengsli Kværnø



Masteroppgave i pedagogikk
Utdanningsvitenskapelig Fakultet
Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

30.05.11

© Forfatter: Sara Blengsli Kværnø

2011

Tittel: **Livsmestring for voksne sykmeldte**

Et deltakerperspektiv på Friskgården
- spesialist i arbeidshelse

Sara Blengsli Kværnø

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Livsmestring for voksne sykmeldte

Et deltakerperspektiv på Friskgården
- spesialist i arbeidshelse

AV:

KVÆRNØ, Sara Blengsli

SEMESTER:

Vår 2011

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk (PED 4290)
Didaktikk og organisasjonslæring

STIKKORD:

Mestringsopplevelser
Læringsforutsetninger
Salutogenese
Motstandsressurser

Problemstilling

Den norske regjeringen satte så sent som i 2009 ned et ekspertutvalg med mandat til å komme med administrative tiltak for å redusere sykefraværet i Norge. Den kraftige økningen i antall sykmeldte bekymret regjeringen, og debatten rundt sykefravær er med jevne mellomrom en ”het potet” i media. Med et bekymrende høyt sykefravær ser framtidsutsiktene for den norske arbeidsstyrken utfordrende ut: antallet personer som skal forsørges forventes en bratt stigningskurve, mens antallet yrkesaktive som skal stå for produksjonen forventes å holde seg på dagens nivå.

Denne studien har ikke som mål å finne en løsning på denne utfordringen, men hensikten er å sette fokus på hvordan det kan være mulig å bidra til en økt robusthet blant arbeidstakere, og en bedre arbeids- og hverdagshelse for voksne i Norge. For å belyse temaet tas det utgangspunkt i Friskgården – spesialist i arbeidshelse. Friskgården tilbyr en multidisiplinær rehabilitering for sykmeldte, og jobber ut fra et salutogent perspektiv på helse (Antonovsky 1987).

Med dette utgangspunktet drøftes følgende problemstilling i studien:

På hvilke måter er det mulig å lære å mestre et arbeids- og hverdagsliv for voksne som er sykmeldte? Friskgårdens læringsstrategier er utgangspunkt for drøftelsen.

Metode/kilde

Denne studien er en teoretisk forankret empirisk studie. Datamaterialet til den empiriske delen er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervjuer (Kvale og Brinkmann 2009). Studien har et deltakerperspektiv, det vil si at det er hvordan deltakerne ved Friskgården opplevde rehabiliteringsprosessen som er fokusområdet. Utvalget av informanter består derfor av tidligere deltakere i Friskgårdens rehabiliteringsprogram.

Empirien analyseres i lys av relevante teoretiske begreper og perspektiver som diskuteres i studiens teoridel.

Spørsmålene i intervjuene rettet seg mot tre forskningsspørsmål utarbeidet for å belyse problemstillingen nærmere:

- Hvilke pedagogiske faktorer i Friskgårdens multidisiplinære rehabiliteringsarbeid styrker mestringsferdigheter?
- Hvilken betydning har det å være i besittelse av kontroll og styring over egen tilværelse?
- Hvilken rolle spiller generelle motstandsressurser i læringsprosessen?

Litteraturomfang

Litteraturomfanget er bygd opp på den måten at det innledningsvis presenteres utvalgte teorier fra pedagogisk tradisjon og fra medisinsk tradisjon. I skjæringspunktet mellom disse tradisjonene finner vi et utvalg teorier og perspektiver som representerer fundamentet Friskgården baserer sitt rehabiliteringsprogram på.

Hovedkonklusjon

På Friskgården skapes det et trygt, åpent og inkluderende miljø som inviterer deltakerne til å være seg selv på tross av helsetilstand, grad av mestring på jobb, sosial status og lignende. Deltakerne deler sine erfaringer og fungerer som sosial støtte og rollemodeller (Bandura 1997) for hverandre i sine prosesser for å lære å mestre arbeids- og hverdagslivet igjen.

Gjennom å fokusere på hvordan det er mulig å håndtere stressfaktorer (Antonovsky 1987) og utfordringer man møter i arbeids- og hverdagsliv, blir deltakerne på Friskgården bedre kjent med sine generelle motstandsressurser (ibid.). Og gjennom tilrettelagt læring som kjennetegnes av et balansert forhold mellom utfordring og støtte, legges det til rette for at deltakerne kan utfordre seg selv og skape mestringsopplevelser. Gjennom å utvide sin nærmeste utviklingssone (Vygotsky 1978) og kjenne på flyt-opplevelser (Csíkszentmihályi 2005) øker deltakerne sin egen mestringsforventning (Bandura 1997). Som et resultat av

mestringsopplevelser og tro på egne krefter vil deltakerne styrke sin opplevelse av sammenheng (Antonovsky 1987), slik at stressfaktorer og utfordringer virke mer kognitivt forståelige, håndterbare og meningsfylte (ibid.).

Å være trygg på egen mestring og se struktur i situasjoner som oppstår bidrar til en økt følelse av kontroll og styring over egen tilværelse. Det gjennomgående fokuset på at deltakerne skal lære å utvikle og bruke ressurser i seg selv (Askheim 2007) fører til at deltakerne opplever seg selv som subjekter i eget liv. Deltakerne peker ut bevisstgjøring av effekten av et godt selvbilde, effekten av energistyring og positivt fokus, samt effekten av å ta egne valg og sette grenser som de viktigste ressursene og verktøyene de lærte å bruke på Friskgården.

Forord

Denne oppgaven er allerede kjent over hele verden! Norge, Danmark, Kroatia, Romania, England, Slovenia, Spania, Malaysia, Macau, Thailand, Ukraina, Puerto Rico, Bahrain, Tyrkia, Iran, New Zealand, Australia, Nederland og Spania. Som profesjonell badmintonspiller har jeg arbeidet med denne oppgaven i alle disse landene, på utallige fly, flyplasser og hotellrom – altså en svært bereist masteroppgave.

Siden 2003 har jeg hatt et relativt nært forhold til Friskgården da min mor var med på å starte opp en Friskgård i min hjemkommune. Å være med på arbeidet med å klargjøre lokalene og andre forberedelser fikk jeg tidlig en innføring i Friskgårdens tankegang. Ingen detaljer var overlatt til tilfeldighetene, verken når det gjaldt lokalisering av gården, oppbygning av rommene eller fargevalg. Gjennom årenes løp har det vært utallige historier fra arbeidsdagene ved Friskgården, og jeg ble tidlig fasinert over all den positive utviklingen som tydeligvis fant sted der. Stadige tilfeller av deltakere som var langt nede i kjelleren da de startet, men som hadde en svært positiv utvikling. Det var også en positiv utvikling å spore hos de som begynte å jobbe der – de lærte tydeligvis mye av arbeidet selv også!

Så hva var det de egentlig drev med på Friskgården? En viss oversikt hadde jeg selvfølgelig, men hva var det de gjorde som sørget for slik god utvikling hos deltakerne? Friskgården har helt siden oppstarten i 1996 hatt stort fokus på forskning. Data fra deltakernes kartleggingsskjema anonymiseres og lagres i en database i forskningsøyemed. Og både doktorgradsarbeider og masteroppgaver er skrevet med utgangspunkt i Friskgårdens arbeid. Da denne muligheten også bød seg for meg var det med stor glede og entusiasme jeg tok fatt på arbeidet – nå skulle jeg endelig få svar på min undring rundt Friskgårdens arbeidsmetoder.

Takk

Oppgaven er ferdig, endelig! I den forbindelse ønsker jeg å sende en takk til alle de positive og inspirerende ressurspersonene jeg har hatt rundt meg gjennom denne prosessen.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til Friskgården for at de ønsket å samarbeide med meg i forbindelse med denne studien. De har stilt ressurser til rådighet både gjennom hospitering, informanter til intervju og annen bistand jeg måtte ha behov for. Spesielt vil jeg takke Aud

Ramberg for hennes konstruktive veiledning, inspirerende samtaler og diskusjoner – veldig spennende å få samarbeide med deg!

En stor takk sendes også til mine tre dyktige informanter! Jeg setter utrolig stor pris på at dere stilte deres tid og historier til min disposisjon – uten dere hadde ikke denne studien kunne blitt gjennomført slik den ble. Det er deres bidrag som er kjernen i studien, og dere var alle virkelig åpne, imøtekommende og reflekterte – tusen takk!!

Jeg vil også takke veilederen min ved Universitetet i Oslo, Heidi Mjelve. Vi har hatt en god dialog hele veien, med konstruktive utfall. Dine spørsmål har satt mine refleksjoner på sporet når jeg har vært usikker, og jeg føler vi hele veien har jobbet godt med samme mål for øye.

Til slutt vil jeg takke familien min for oppmuntring og støtte gjennom en lang arbeidsprosess. Min mor fortjener en spesiell takk, da hun var inngangsporten til Friskgården for meg. Vi har også hatt spennende og fruktbare samtaler rundt temaet i mange år, og i oppgaveprosessen har jeg alltid kunnet ta kontakt for små og store spørsmål og utfordringer. Sist men ikke minst, takk for positive oppmuntringer og ukuelig tro på meg – ”Det kan fort gå bra!!”

Oslo, mai 2011

Sara Blengsli Kværnø

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon.....	1
1.1	Bakgrunn for tema.....	1
1.2	Problemstillinger	3
1.3	Avhandlingens oppbygning.....	4
2	Teoretisk bakgrunn.....	5
2.1	Pedagogisk tradisjon.....	5
2.1.1	Sosialkognitiv læringsteori.....	6
2.1.2	Sosial konstruktivisme.....	8
2.2	Medisinsk tradisjon	10
2.2.1	Biomedisinsk tradisjon	10
2.2.2	Framveksten av en biopsykososial helse- og sykdomsmodell	11
2.3	Skjæringspunktet	11
2.3.1	Den salutogene forståelse	12
2.3.2	Empowerment.....	13
2.3.3	Selvilde	16
2.3.4	Friskgårdens multidisiplinære rehabiliteringstilbud.....	17
3	Materiale og metode	19
3.1	Utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål	19
3.2	Valg av metode.....	20
3.3	Utvalg	21
3.4	Intervjuguide.....	22
3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	24
3.6	Transkribering	26
3.7	Analyse og tolkning av data	27
3.8	Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.....	28
3.8.1	Reliabilitet	28
3.8.2	Validitet	28
3.8.3	Etiske betraktninger.....	30
4	Funn og drøfting	33
4.1	Presentasjon av deltakerne	35
4.1.1	Astrid	35

4.1.2	Britt.....	36
4.1.3	Cecilie.....	37
4.2	Trygge læringsomgivelser	38
4.2.1	Stillasbygging.....	38
4.2.2	Den nærmeste utviklingssonen.....	39
4.2.3	Flyt.....	40
4.3	Pedagogiske prosesser	43
4.3.1	Undervisningen.....	43
4.3.2	Medmennesker som læringsressurser.....	45
4.3.3	Aktive deltakere.....	47
4.4	Mestringsforventning	48
4.4.1	Høy mestringsforventning.....	48
4.4.2	Lav mestringsforventning.....	49
4.4.3	Lav mestringsforventning med sterkt OAS.....	50
4.5	Pedagogiske faktorer som styrker mestringsferdigheter	53
4.6	Helsevesenet – står helhet i fokus?.....	54
4.7	Empowerment – en bevisstgjørende prosess.....	56
4.7.1	Subjekt i eget liv	58
4.7.2	Styrke seg selv sammen med andre.....	59
4.8	Betydning av kontroll og styring over egen tilværelse.....	61
4.9	Generelle motstandsressurser	62
4.9.1	Godt selvbilde.....	62
4.9.2	Energistyring og positivt fokus	65
4.9.3	Ta egne valg og sette grenser	66
4.9.4	GMR øker håndterbarhet (OAS)	68
5	Avslutning og konklusjon.....	69
5.1	Avslutning	69
5.2	Konklusjon	72
5.3	Veien videre.....	73
	Litteraturliste	74
	Vedlegg 1.....	78
	Vedlegg 2.....	82

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for tema

Tall fra Statistisk Sentralbyrå (Arbeidskraftundersøkelsen 2011) viser at det per første kvartal 2011 er registrert en yrkesaktivitet på 70,9 prosent blant befolkningen i aldersgruppen 15-74 år. Dette er en nedgang på 0,9 prosent fra første kvartal 2010, og skyldes i hovedsak at de store kullene fra etterkrigstida er i overgangen fra yrkesaktiv tilværelse til pensjonstilværelse (ibid.). Fram mot 2050 vil vi få en betydelig økning i antall eldre, mens andelen yrkesaktive ikke vil øke nevneverdig fra dagens nivå (St.meld. nr 47 (2008-2009)). Med bakgrunn i disse tallene og prognosene vil kravene til arbeidsstyrken økes, da de offentlige utgiftene vil øke med 10 prosent sammenlignet med i dag, i tillegg til at behovet for arbeidskraft vil fordobles fram mot 2050. For eksempel viser Statistisk Sentralbyrå (Arbeidskraftundersøkelsen 2011) at det i Norge vil være et underskudd på 43.000 årsverk knyttet til helse- og sosialfaglig personell om 20 år (spesielt mangel på sykepleiere og helsefagarbeidere).

For at den norske arbeidsstyrken skal kunne produsere nok varer og tjenester til å holde samfunnet i gang i samme grad som i dag vil sannsynligvis kravene til hver enkelt arbeidstakers produksjonsevne og effektivitet økes. Arbeids- og hverdagslivet er for mange presset allerede i dag, og regjeringa satte senest i november 2009 ned en faglig ekspertgruppe som skulle vurdere mulige administrative tiltak for å redusere sykefraværet, på bakgrunn av en urovekkende økning i sykefraværet de siste året (Ekspertgrupperapport til Arbeidsdepartementet 2010).

Er dette et realistisk senario? I mine øyne er dette et regnestykke som ikke går opp. Så hva kan være med på å få endene til å nærme seg? Jeg tenker at robusthet er et nøkkelord for alle parter i denne situasjonen. Den norske befolkning, både barn, ungdom, studenter, arbeidstakere, sykmeldte og pensjonister, trenger å bli mer robuste i den grad at de har behov for å lære å håndtere og mestre livene sine på en bedre måte. Med det mener jeg at det er urealistisk og lite helsefremmende å tro at andre skal ordne opp for oss, stille oss og pleie oss. Vi er selv nødt til å være i stand til å løse våre utfordringer og ta ansvar for eget liv og egen helse. Dette er selvfølgelig å sette ting på spissen, men hensikten er å illustrere at en styrking av hvert enkelt individs livsmestring kan gi et stort, positivt utslag for dette regnestykket.

Så hva kan være med på å gjøre mennesker mer robuste? Hvilke elementer er det som bidrar til sunnhet, god helse og ressurssterke mennesker? Dette finnes det selvfølgelig ulike oppfatninger om og svar på, og jeg har i denne studien valgt å se nærmere på Friskgårdens bidrag i denne diskusjonen. Friskgården har et multidisiplinært rehabiliteringstilbud for sykmeldte som bygger sin filosofi på Aron Antonovskys (1987) salutogene perspektiv og empowermenttenkning (Askheim 2007). Salutogenese kjennetegnes av å fokusere nettopp på hva som gjør at mennesker beholder en god helse tross sykdom og kriser i livet. Empowerment handler om å hjelpe mennesker til å utvikle og bruke ressurser i seg selv (ibid.)

Gjennom å se nærmere på Friskgårdens tilbud avgrenses fokus kun til voksne sykmeldte og ikke hele befolkningen, som jeg refererte til når det gjaldt robusthet. Men mye av det man kan lære gjennom en slik rehabilitering er også gjeldende og nyttig for alle voksne, uansett arbeidsstatus.

Friskgården er generelt svært interessert i forskning, og data fra deltakernes kartleggingsskjema lagres i en database i forskningsøyemed. Forskningsprosjekter er gjennomført både på doktor-, master- og bachelorgradsnivå, og omfatter tema som mestringsressurser, arbeidsdeltakelse og funksjon hos langtidssykmeldte med kronisk smerte i muskel-og-skjelett-systemet, bevegelsesvitenskap, samt å lære å mestre smerte (Friskgårdens forskning 2010). Alle disse prosjektene har det til felles at de i stor grad fokusere på mestring og ressurser. Men mestring og arbeidsdeltakelse sett opp mot de pedagogiske faktorene i Friskgårdens rehabilitering var ikke kartlagt gjennom tidligere studier.

1.2 Problemstillinger

Mestring og fokus på helsefremmende ressurser er sentrale elementer i Friskgårdens strategier, og er også viktige byggesteiner i denne studien. Det generelle målet med en rehabilitering er i følge Pedagogisk ordbok (2002:211) ”å gjenopprette en persons fysiske og/eller psykiske mestring etter sykdom, ulykkesfelle, dom eller lignende.” Når man mestrer sin arbeids- og hverdagssituasjon er man den styrende faktoren i situasjonen og man er rustet med ulike ressurser til å håndtere de oppgavene man møter. Å rehabiliteres tilbake til en ”status-quo”-situasjon som før man ble sykemeldt, innebærer at mange av de samme elementene som var delaktige i at man ble sykemeldt i utgangspunktet, fortsatt kan være tilstede, uten at man står bedre rustet til å håndtere dem. Gjennom Friskgårdens rehabilitering lærer deltakerne nyttige verktøy slik at de står sterkere til å håndtere de utfordrende situasjonene de møter i arbeids- og hverdagslivet.

Relasjonene mellom livet som arbeidstaker og privatlivet er tette, og mestringsopplevelser kan gjerne overføres mellom de ulike arenaene. Derfor velger jeg her å inkludere begge arenaene i denne studien. Jeg har også valgt å se på problemstillingen ut i fra deltakernes perspektiv. Det er derfor intervjuet tre deltakere, og det er deres historier og det som har vært viktig for dem, som er grunnlaget for vinkling, analyse og drøfting.

Problemstillingen for denne studien utviklet seg derfor til å bli:

På hvilke måter er det mulig å lære å mestre et arbeids- og hverdagsliv for voksne som er sykmeldte? Friskgårdens læringsstrategier er utgangspunkt for drøftelsen.

Ved hjelp av følgende forskningsspørsmål skal problemstillingen belyses nærmere:

1. Hvilke pedagogiske faktorer i Friskgårdens multidisiplinære rehabiliteringsarbeid styrker mestringsferdigheter?
2. Hvilken betydning har det å være i besittelse av kontroll og styring over egen tilværelse?
3. Hvilken rolle spiller generelle motstandsressurser i læringsprosessen?

1.3 Avhandlingens oppbygning

Kapittel to omfatter den teoretiske bakgrunnen for studien. Teoridelen er lagt opp slik at det først presenteres to fundamenter, bestående av pedagogisk tradisjon og medisinsk tradisjon. Ideen er at disse to tradisjonene har et skjæringspunkt, og det er i dette skjæringspunktet jeg mener vi finner Friskgården og deres multidisiplinære rehabiliteringsprogram. Teoriene jeg mener tilhører skjæringspunktet presenteres derfor etter at pedagogisk- og medisinsk tradisjon er gjennomgått. Til slutt i kapitlet kommer en redegjørelse for Friskgårdens multidisiplinære rehabiliteringsprogram.

Kapittel tre omfatter en presentasjon av metoder benyttet i datainnsamlingen. Betraktninger rundt utvikling av problemstilling og valg av metode er grunnleggende for hele studien, og presenteres derfor først. Empiriske data er innhentet gjennom dybdeintervju med tre tidligere deltakere ved Friskgården, og kapittel 3.3 til og med 3.6 gir en grundig gjennomgang av prosessene rundt datainnsamling og -behandling. Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger kommer til slutt i kapitlet.

Kapittel fire omfatter funn og drøfting. Først i kapitlet kommer en kort presentasjon av de tre deltakerne som har vært informanter. Dette er for å skape en ramme for funnene som belyses etterpå. Funnene er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene, men i analysene kan drøftingen også inkludere kryssreferanser når det gjelder teori.

Kapittel fem omfatter avslutning og konklusjon. I tillegg til avslutning med oppsummering av viktige funn, inneholder kapitlet konklusjonen, hvor det trekkes noen overordnede linjer i forhold til tematikk, funn og problemstilling. Til slutt omtales mulige videre studier i forlengelse av denne, før det hele avrundes med et oppsummerende sitat fra en av deltakerne.

2 Teoretisk bakgrunn

For å belyse problemstillinger rundt rehabilitering av arbeidstakere som har vært sykmeldte og derfor er utenfor arbeidslivet, finnes det et stort antall teoretiske vinklinger og modeller. Som et utgangspunkt for dette prosjektet er det valgt å fokusere på pedagogiske teorier som baserer seg på kognisjon, mestring og sosial konstruktivisme. Det medisinske perspektiv vies også oppmerksomhet da dets forståelse av sykdom og helse er det historisk sett tradisjonelle utgangspunktet for rehabilitering av sykmeldte. I skjæringspunktet mellom de pedagogiske teoriene og den medisinske tradisjonen beskrives det salutogene paradigme og hvordan man kan styrke menneskets mestringsressurser gjennom empowerment. Friskgården bygger sitt multidisiplinære rehabiliteringstilbud på en slik salutogen forståelse av helse og mestring.

2.1 Pedagogisk tradisjon

Det kognitive læringssyn representerer her den pedagogiske tradisjon. Dette perspektivet fremstiller mennesket som et rasjonelt tenkende individ, og ser på læring som en prosess (Bråten 2002). Denne retningen går ofte under tilnavnet informasjonsprosesseringspsykologi, og mennesket betraktes som et «informasjonsbehandlende» vesen (Säljö 2006, Bråten 2002). Metaforene som beskriver læringsprosessene er ofte inspirert av datateknologien og forklarer hvordan mennesket innhenter og behandler informasjon, for deretter å lagre den i såkalte kognitive skjema. Å organisere erfaringene i disse skjemaene er en individuell mental prosess, og læring finner sted dersom den nyervervede kunnskapen blir lagret og tilpasset eksisterende skjema, slik at disse skjemaene endrer karakter (Bråten 2002).

Kognitiv læringsteori rommer flere retninger, og i denne teksten er det sosialkognitiv læringsteori og sosial konstruktivisme som det skal sees nærmere på. Begge disse legger vekt på sosiale faktorer og interaksjon i tillegg til kognisjon.

2.1.1 Sosialkognitiv læringsteori

Psykologen Albert Bandura ved Stanford University i USA sees av mange på som frontfiguren for den sosialkognitive læringsteorien (ibid.). Sosial-kognitiv læringsteori antar at to kognitive prosesser innvirker på atferden. Det ene er resultatforventning, at en spesiell atferd skal gi ønsket effekt. Det andre er mestringsforventning, altså tro på egen kapasitet til å gjennomføre det som er nødvendig for å oppnå resultatet (Sørensen og Graff-Iversen 2001). Sosial- kognitiv teori oppfatter mennesker som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser. Det vil si at individuelle faktorer, for eksempel av kognitiv og affektiv karakter, spiller sammen med de sosiale omgivelsene.

Begrepet mestringsforventning er utviklet av Albert Bandura (1997). På engelsk heter begrepet self-efficacy og refererer til hvor stor tro man har på egen evne til å utføre en bestemt oppgave eller mestre en bestemt situasjon. Undersøkelser har vist (Kaufmann & Kaufmann 1996) at ulikheter i grad av mestringsforventning ofte kan ha større betydning for oppgaveløsning enn ulikheter i de faktiske evnene som antas å være relevante for å løse den konkrete oppgaven.

Mestringsevne stammer fra fire hovedkilder; mestringsopplevelser, rollemodeller, sosial støtte og fysiologiske tilstander. Mestringsopplevelser med liknende oppgaver er den mest innflytelsesrike kilden til høy mestringsforventning. Mestringsforventning er domenespesifikt, men har også en tendens til å generaliseres til andre aktiviteter, fortrinnsvis til lignende aktiviteter som der opplevelsen oppsto (Bandura 1997).

Rollemodeller baserer seg på at mennesket lærer atferd, kunnskap og ferdigheter gjennom å observere signifikante andres atferd og konsekvenser av atferden, også kalt modell-læring. Denne kilden til mestringsforventning, det å se andre lykkes, har spesielt stor betydning for de som har liten kunnskap om sin egen kompetanse og har liten grad av erfaring med liknende oppgaver fra tidligere (ibid.).

Den tredje kilden til økt mestringsforventning er sosial støtte fra personer man stoler på (Kaufmann & Kaufmann 1996). Ved å samtale med andre om mestring kan man få troen på at det er mulig å prestere, man kan rett og slett venne seg på tanken at man mestrer. Mental trening er også en form for overbevisning som kan gi gode resultater hvis man føler seg

utrygg på egne mestringsferdigheter, da man kan bli overbevist av seg selv om at dette er noe man kan mestre, og man internaliserer troen og gjør den til sin egen (Bandura 1997).

Kilde nummer fire, fysiologisk aktivering, så som velbefinnende versus ubehag, kan spille inn på mestringsforventningen. Velbehag kan bestå av trygghet, selvtillit og overskudd, mens ubehag kan vise seg gjennom engstelse, nervøsitet og tretthet (Kaufmann & Kaufmann 1996). Her kan også helsevariabelen trekkes inn som en faktor med mer konstant innvirkning på mestringsforventning, sammenlignet med velbehag eller ubehag i forbindelse med en oppgave.

Både rollemodeller og sosial støtte som kilde til mestringsforventning har opprinnelse i faktorer utenfor personen selv. Det vil si at signifikante andre (Sullivan 1953) kan antas å ha en påvirkning på en persons mestringsforventning.

Mestringsforventning kan innvirke på atferd på tre ulike måter:

1. Målsetting: En person med lav mestringsforventning har liten tro på egne evner og unngår derfor å sette seg vanskelige mål. Vedkommende vil heller ikke søke å lære seg å mestre vanskelige oppgaver. Hos personer med høy mestringsforventning er situasjonen motsatt.
2. Innsats: Individer med lav mestringsforventning tror ikke det har noen hensikt å legge ned ekstra innsats ved vanskelige oppgaver da de ikke tror de vil lykkes uansett. Individer med høy mestringsforventning har ofte også høy innsats da de vet at det bedrer sjansene for mestring.
3. Utholdenhet: Personer med lav mestringsforventning har en tendens til å gi opp ved snev av motstand, mens personer med høy mestringsforventning har stor tro på at de vil mestre oppgaven til slutt, og derfor står de på gjennom hele prosessen (Kaufmann & Kaufmann 1996).

2.1.2 Sosial konstruktivisme

Sosial konstruktivistisk læringsteori mener grunnlaget for kognitiv utvikling skjer gjennom samarbeid med andre og internalisering av kulturens redskaper. Kulturelt betinget kunnskap overføres til den som lærer gjennom sosial samhandling med andre mennesker av samme kultur, en samhandling knyttet til bestemte kulturelle redskap (Säljö 2005). Språket er det viktigste redskapet for kulturell overføring. Når vedkommende selv lærer å bruke et redskap og gjør det til sitt eget, skjer en internalisering av kulturelle redskap. Dette formidler den vitale betydningen av sosiale relasjoner for læring og utvikling (Vygotsky 1978).

Lev Vygotsky (ibid.), psykolog fra det nåværende Hviterussland, er den viktigste bidragsyteren til sosial konstruktivistisk læringsteori. Læring skjer i samhandling med andre, men det er den som lærer som er den aktive – kompetente andre har som oppgave å legge til rette for læring. En viktig del av tilretteleggingen er å bygge en form for stillas rundt den lærende. Stillas kan være veiledning, pedagogiske verktøy og lignende som støtter den lærende i sin utvikling. Et av målene for Vygotsky var at det man kan gjøre sammen med noen i dag, kan man mestre alene i morgen (ibid.). Vygotsky brukte aldri begrepet stillas, men den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1975) videreutviklet Vygotskys tanker i sin teori om stillasbygging. Begrepet stillas anvendes derfor for enkelhets skyld her om Vygotskys tanker da det er snakk om samme fenomen.

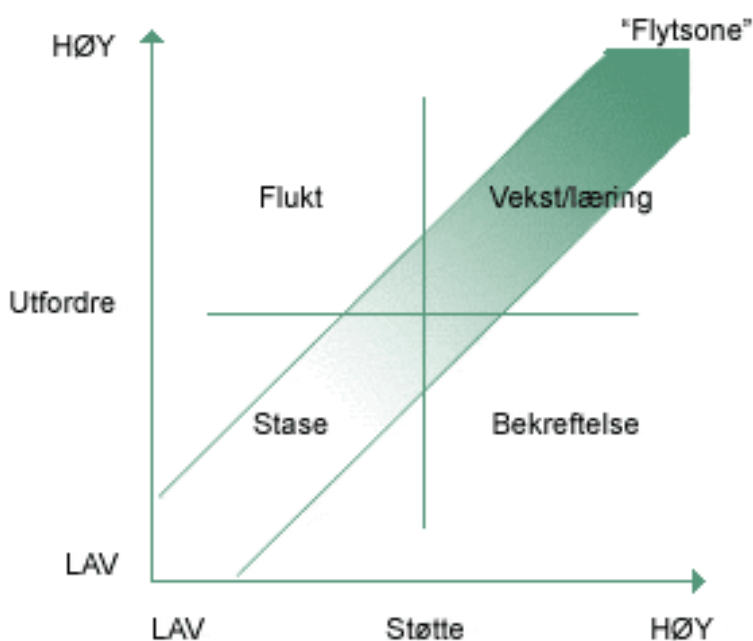
Et annet sentralt element i å bygge stillas er å sørge for at den lærende får arbeidsoppgaver som ligger innenfor vedkommendes nærmeste utviklingssone (Zone of Proximal Development). Det vil si en oppgave som er så utfordrende at man antageligvis ikke greier den alene, men at man med litt hjelp og støtte kommer i mål. Blir oppgave for lett skjer det ingen læring, og blir den for vanskelig opplever man bare å mislykkes (Vygotsky 1978).

Vygotsky hadde sitt virke tidlig på 1900-tallet. En som har fulgt opp på Vygotskys tenkning er Mihály Csíkszentmihályi (2005), som på 1980-tallet lanserte Flyt-teorien (Flow). Han beskriver hvordan flyt oppstår når man er fullt involvert i å mestre utfordringer som er akkurat håndterbare. Slike optimale erfaringer innebærer en fin balanse mellom ens muligheter til å handle og utfordringene i situasjonen. Det er en letthet ved flytopplevelser. Selv om oppgaven kan være krevende nok, flyter handlingene av gårde som om man ikke hadde begrensninger. Sagt på en annen måte fritar man seg fra det kritiske blikket på seg selv – man undrer ikke på om man får til det man holder på med – man er bare fullt opptatt med å

få det til. Flyt gjør at man er mer utholdende, mer lærevillig, og mer åpne for å lære av feil (Øiestad 2009).

Csikszentmihályi er opptatt av at læring skjer der grenser overskrides. Og for å være trygg nok til å overskride grensene er den lærende avhengig av tilstrekkelig utfordring kombinert med tilstrekkelig støtte.

- Ved lav støtte og lav utfordring blir det ”stase”, hvor det ikke skjer noen utvikling. For de fleste vil dette bli kjedelig.
- Ved høy støtte, men lav utfordring får deltakeren ”bekreftelse”, men lærer lite nytt. Mange veiledningssamtaler kan fungere slik i perioder. Det kan bli en hyggelig samtale, men med lite læring.
- Ved høye utfordringer, uten tilsvarende høy støtte, blir situasjonen så vanskelig at mange velger ”flukt”. Enten ved å bli taus og tilbakeholden, la være å trene på de aktuelle utfordringene, eller velge å avslutte hele samarbeidet.
- Den beste situasjonen for læring er der både utfordringen og støtten er høy. I dette klimaet er det mulig for deltakeren og hele deltakergruppa å vokse som mennesker samt tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper. Her er mulighet for ”vekst og læring”. (Aschim m.fl. 2008)



Figur 1: Flytsonen (Aschim m.fl. 2008)

Flytsonen oppleves når lærings- og handlingsmulighetene er i balanse med deltakerens ferdigheter. Balansen avhenger av deltakerens subjektive opplevelse av utfordringene og de egne ferdighetene. For vanskelige utfordringer medfører frustrasjon, og for lette utfordringer medfører kjedsomhet.

2.2 Medisinsk tradisjon

2.2.1 Biomedisinsk tradisjon

Biomedisinsk tradisjon ser først og fremst på sykdom som et biologisk fenomen, og kan beskrives som sykdomsorientert. På den måten vil helse innenfor denne tradisjonen være definert som fravær av sykdom. Denne tilnærmingen har vært, og er fortsatt viktig, i bekjempelsen av mange sykdommer (Ramberg 2008).

Tre kjennetegn ved tradisjonen kan fremheves (Gannik 2008). Det første er dualisme, der fysiske og psykiske prosesser betraktes som atskilte og det er de fysiske prosessene som alene skal forklare sykdomsutviklingen. Det andre er biologisk reduksjonisme, hvor kompleksitet i sykdomsårsaker ignoreres samtidig som man overser at både fysiske og psykiske faktorer er involvert i helse- og sykdomsutvikling (Ramberg 2008). Det tredje kjennetegnet er at sykdomstilfeller deles opp i basale enheter, diagnostiseres og behandles deretter. Denne oppfattelsen kalles også entitetsoppfattelsen, og viser seg i praksis som blant annet et standardiseringsprinsipp og et objektiveringsprinsipp. Standardiseringsprinsippet er ideen om at sykdom kan beskrives, defineres og behandles på akkurat samme måte uavhengig av personen som er syk. Dette blir en form for generalisering av sykdomsviten som fungerer uavhengig av kontekst og involverte. Objektiveringsprinsippet er en mekanisk idé om at menneskekroppen kan betraktes og analyseres som en gjenstand. Med en slik oppfattelse ser man bort fra mennesket som subjekt, dets vilje, følelser, hensikter, intensjoner og handlinger (Gannik 2008). Disse to prinsippene har vært og er rådende i helsevesenets behandlingspraksis, selv om alternative tolkninger og modifiseringer skjer ute i behandlingsenhetene.

2.2.2 Framveksten av en biopsykososial helse- og sykdomsmodell

Gjennom forskning på 1950- og 60-tallet økte kritikken mot bastionen som forsvarte den biomedisinske tradisjonen, og fra 1970-tallet har man gradvis beveget seg bort fra den biomedisinske modellen og over til det som vanligvis kalles den biopsykososiale modellen (Espenes og Smedslund 2009). Den biopsykososiale modellen tar som de fleste andre helsemodeller, utgangspunkt i å ”reparere” mennesker som har blitt syke. Men til forskjell fra den biomedisinske modellen har denne modellen en mer helhetlig innfallsvinkel til helse, og har på denne måten bidratt til økt fokus på forebyggende arbeid. I tillegg til å se på de biologisk forankrede faktorene fokuserer den biopsykososiale modellen også på sosiale- og psykologiske faktorer. Denne alternative sykdomsmodellen tar dermed hensyn til pasientens subjektive erfaringer og sosiale situasjon. Eksempler på slike faktorer er sosial støtte, sanitære forhold, stress, kognitive ressurser og personlighet (ibid.).

Helse kan, som de overnevnte modellene viser, sees på ulike måter. Den tradisjonelle definisjonen av helse var fravær av sykdom, og man hadde da kun dimensjonen syk – ikke syk. De siste tretti årene har helsebegrepet utviklet seg i takt med fremveksten av den biopsykososiale sykdomsmodellen. Verdens Helse Organisasjon (WHO) fastslår at helse er et positivt begrep, samt at helse må betraktes som en ressurs i dagliglivet og ikke som tilværelsens mål. I Norge kommer den mest brukte definisjonen fra professor Peter F. Hjort; ”God helse har den som har evne og kapasitet til å mestre og tilpasse seg livets uunngåelige vanskeligheter og hverdagens krav” (Hjort 1994). Denne definisjonen har flere elementer til felles med Aron Antonovskys (1987) måte å se helse på, den salutogene forståelsen, som presenteres som et skjæringspunkt mellom pedagogisk- og medisinsk tradisjon.

2.3 Skjæringspunktet

Pedagogisk- og medisinsk teori tilhører to ulike vitenskaplige felt, men tanken er her å finne et skjæringspunkt hvor de to teoretiske aksene krysser hverandre. Et viktig element i både pedagogisk- og medisinsk tradisjon har utviklet seg i samme retning, og det er helhetstenkningen: mennesket er en helhet hvor både kropp og hode skal fungere sammen. Med fokus på dette skisseres her et skjæringspunkt bestående av den salutogene forståelse og empowerment-tenkningen.

2.3.1 Den salutogene forståelse

Aron Antonovsky støtter den biopsykososiale modellen, men fokuserer i større grad på hvordan enkelte mennesker har god helse på tross av sykdom og traumatiske hendelser (Antonovsky 1987). Navnet salutogen er valgt som en motsats til patogen og dets fokus på sykdom. Salutogen kommer fra det latinske ordet *salus*, som betyr helse eller sunnhet, og det greske ordet *genesis*, som betyr opprinnelse eller tilblivelse (ibid.). Antonovsky velger å oppsummere helse til å være en forfatning hvor man er i stand til å leve et godt liv (Eriksson 2007). I stede for å se på helse som en tilstand fremstiller Antonovsky helse som et kontinuum som spenner mellom god helse og dårlig helse. Den salutogenetiske tilgangen består i å undersøke hvor på dette kontinuumet den enkelte befinner seg på det gitte tidspunktet. Dette kontinuumet er multidimensjonalt, og søker etter menneskets totale historie ved å spørre hvorfor folk er friske og med god helse til tross for sykdom. Gjennom denne vinklingen fokuserer salutogenese på ressurser til å håndtere problemer fremfor å sette fokus på selve problemet, og kan derfor beskrives som læren om hva som gir god helse og sier noe om hva som holder oss friske (Antonovsky 1987).

Det salutogene perspektiv fokuserer på tre aspekter, hvor det første aspektet, problemløsning, allerede er beskrevet. Aspekt nummer to er å identifisere Generelle Motstands Ressurser (forkortes GMR på norsk – av Antonovsky omtales begrepet som General resistance resources eller GRR (Eriksson 2007)) for å hjelpe folk med å bevege seg i retning av god helse. GMR er verktøy til å håndtere stressfaktorer. Stressfaktorene kan i følge Antonovsky fungere både som sykdomsfremkallende, som buffer, eller som helsefremmende. Hvordan de ulike stressfaktorene påvirker det enkelte menneske kommer an på individets opplevelse av sammenheng (Forkortes OAS på norsk – av Antonovsky omtales begrepet som Sense of coherence eller SOC (Eriksson 2007)). OAS er det tredje aspektet i det salutogene perspektivet, og begrepet består av tre komponenter; begripelighet, som viser til om man oppfatter stimuli som kognitivt forståelig, strukturert, sammenhengende og tydelig; håndterbarhet, rommer oppfattelsen av om man har tilstrekkelige ressurser til rådighet for å håndtere ulike situasjoner og utfordringer; meningsfullhet, er begrepets emosjonelle og motivasjonsskapende komponent og som innebærer en følelse av delaktighet i det som skjer (Antonovsky 1987, Ramberg 2008). I følge Antonovsky er de tre komponentene uløselig bundet sammen. Korrelasjonen mellom dem er også høy, men ikke fullstendig.

Sammensetningen av disse faktorene avgjør om en person har sterk eller svak OAS (Antonovsky 1987).

Salutogenese fokuserer også på mestringsressurser fremfor stressfaktorer for å se hva det er som gjør at vedkommende bevarer sin plassering på kontinuumet, og kanskje også beveger seg mot den sunne delen. Vi utsettes kontinuerlig for en mengde stimuli, raske forandringer og uforutsette hendelser. Virkningen av disse stressfaktorene trenger ikke, som den biomedisinske tradisjonen hevder, være noe som alltid må bekjempes, men kan like gjerne være helsefremmende. Antonovsky mener menneskene har ulik beredskap når det gjelder motstandsstyrke, og bruker begrepene GMR (generelle motstandsressurser) og GMB (generelle motstandsbrister) for å beskrive de to motstående stressfaktorene. I den delen av kontinuumet som går mot god helse vil GMR bidra til en sterk OAS, mens i den andre enden vil GMB bryte ned OAS (Ramberg 2008). OAS ansees av Antonovsky for å være en rimelig stabil faktor over lengre tid, og innbefatter også betydningen av sosiale, kulturelle og eksistensielle faktorer. Eriksson (2007) påpeker at blant annet forskeren S. Geyer i ettertid har stilt spørsmålstegn rundt stabiliteten av OAS.

Både Bandura og Antonovsky mener spenning og utfordringer ikke er problematisk så lenge man som menneske er overbevist om at man er i stand til å håndtere situasjonen. For en person med sterk OAS og høy mestringsforventning vil man i møte med stressende eller utfordrende situasjoner se struktur, og identifisere og bruke sine mest egnede GMR. En person med svak OAS og lav mestringsforventning vil oppleve situasjonen som kaotisk, oppleve usikkerhet og frustrasjon, og aktivisere ubevisste forsvarsmekanismer (Antonovsky 1987).

Å ha en opplevelse av sammenheng frigjør ressurser, skaper personlig vekst, gir økt kontroll over eget liv og åpner opp for å få øye på nye og ubrukte muligheter og mestringspotensialer (Eriksson 2007, Ramberg 2008).

2.3.2 Empowerment

Det engelske begrepet empowerment har ingen fullverdig norsk oversettelse, og det engelske begrepet vil derfor bli brukt her for å sikre at ikke elementer ved begrepet går tapt i en oversettelse. Empowerment har heller ikke en klar, entydig definisjon, men ideen bak

empowermentprosessen er å hjelpe mennesker til å utvikle og bruke ressurser i seg selv. Utgangspunktet er å styrke enkeltindivider og grupper til å få kraft til å endre betingelsene som gjør at de befinner seg i en avmaktsituasjon. I praksis handler det om at individene skal få økt selvtillit, bedre selvilde, økte kunnskaper og ferdigheter (Askheim 2007). Strategien går ut på å involvere individet i en bevisstgjørende prosess, hvor mennesket gis styrke, kraft og makt til å kunne foreta forandringer i eget liv (Andersen m.fl. 2000). Empowerment foregår på tre nivåer: individuelt, gruppe og lokalsamfunn. Disse tre nivåene representeres gjennom hvert sitt element av styrke, kraft og makt. Friskgården fokuserer i størst grad på det individuelle nivået, men bistår også deltakerne med veiledning i forbindelse med kollektiv empowerment etter individuelle behov (ibid.).

Styrken representerer en individuell kapasitet og er en indre, psykologisk fundert følelse. For individet er det sentralt å skaffe seg makt til å styre utviklingen i eget liv. Målet er å være i stand til å gjøre det man selv ønsker i egen arbeids- og hverdagssituasjon. Inkludert retten til selv å bestemme og utføre hva man ønsker å få ut av livet. Det er enighet om at ingen kan ”empower” andre, kun individet kan ”empower” seg selv (Gibson 1991).

Kraften er summen av den individuelle og kollektive kompetansen i en gruppe. Kompetanse representerer både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter som er nyttige for å gjennomføre handlinger og forandringer. Gruppen er et viktig fundament for å skape og styrke det sosiale fellesskapet, og utvikling av kompetanse i å delta i en grupperelasjon står sentralt. Den enkelte skal styrkes til å si sin mening, med forventning om innflytelse og respekt for seg selv og andre. Kraften i gruppen ligger i hvordan flere kan tenke sammen og handle i kollektive aksjoner (Hannestad 2009).

Makten defineres som ”den kapasitet, det enkelte menneske har, til å påvirke de kræfter, der har innflytelse på ens livsrum” (Andersen m.fl. 2000:59). Empowermentorientert arbeid på lokalplan har som mål at gruppen bruker kraften sin til å skaffe seg adgang til politiske, sosiale og økonomiske ressurser i samfunnet. Denne adgangen til ressursene gir tilgang til makt. Målet med makt ikke er å dominere andre, men å bli styrket til makt sammen med andre (Hannestad 2009).

Innenfor rehabiliteringsfeltet har begrepet empowerment blitt tett knyttet til begrepet mestring. Fokuset ligger da på hvordan personer med funksjonsnedsettelse, kroniske sykdommer, psykiske plager eller lignende kan lære seg å leve med sin situasjon og mestre

hverdagens utfordringer. På denne måten skal de gjøre seg selv til subjekter i eget liv og få oppleve kontroll over egen tilværelse (Askheim 2007). Gjennom denne prosessen skal deltakerne styrke det Antonovsky (1987) kaller OAS. Altså forstå situasjonen, utvikle en tro på at de kan finne fram til løsninger, og finne en god mening i å forsøke på det. Til sammen skal dette gi en opplevelse av å kunne influere på eget liv (Askeheim 2007).

Sommerschild (1998) beskriver den mestringsorienterte terapien som en ”samskapende løsningsrettet samtale”. Mer detaljert kan empowerment som rådgivningsmetode inkluderer flere former for vekst:

1. læring ved kompetanseoverføring, systematisk støtte til utprøving av nye strategier og å gjøre valg
2. styrking gjennom utvidelse av sosioøkologiske nettverk og personlig anerkjennelse
3. synliggjøring av mestring gjennom fokusering på styrke, ressurser og anerkjennelse av personlige valg (Lassen 2003)

Disse tre prosessene kan foregå samtidig og parallelt, og de virker gjensidig forsterkende. Det er sentralt i empowerment at deltakerne opplever at forbedringene er resultatet av deres egne avgjørelser, innsats og mestring. For å muliggjøre slike opplevelser må det legges til rette for mestringsopplevelser hvor iboende kompetanse blir gjort synlig og fremstår som grunnlaget for videre utvikling. For å sikre empowerment må deltakeren kunne attribuere positive atferdsendringer (i det minste delvis) til sine egne handlinger og dermed få en økt følelse av kontroll. Resultatet er at deltakeren vil tillegge seg selv hovedansvaret for utviklingen, og slik oppleve seg selv som hovedaktør i sitt liv (Lassen 2003).

På alle de tre nivåene er utgangspunktet at man arbeider med de tilstedeværende ressursene fremfor de tilstedeværende begrensningene. Menneskesynet og verdigrunnlaget i empowerment-tenkningen baserer seg på et positivt syn på mennesket som et i utgangspunktet aktivt og handlende individ, som vil handle til sitt eget beste hvis forholdene legges til rette for det. Fagpersoner skal medvirke til at deltakerne får bevissthet om sin egen situasjon og om hva som kan gjøres for å endre den i en positiv retning. Rollen som fagperson er likevel aktiv gjennom å stille sin kompetanse til rådighet og drøfte beslutningsvalg og handlingsvalg sammen med deltakeren (Askheim 2007). Resultatmålet for prosessen kan ikke bestemmes på

forhånd, det eneste man vet når man begynner er at man jobber for forandring. Man ønsker å skape viten, innsikt, læring og kompetanse til å håndtere ulike situasjoner annerledes enn før.

2.3.3 Selvbylde

Innenfor teori om menneskets opplevelser av seg selv finnes det flere begreper man ikke er unisont enige om definisjonen av. I denne studien regnes selvbylde og selvfølelse som samme fenomen, og omtales her som selvbylde. Øiestad gir en definisjon av godt selvbylde som jeg mener gir en dekkende fremstilling av hvordan selvbylde omtales i denne studien: ”å ha en nyansert følelse av deg selv, og i tillegg gi det du føler, en verdig plass sammen med andre mennesker” (Øiestad 2009:22). Det skilles også mellom selvbylde og selvtillit. Selvbylde anses her som hvilken verdi man gir seg selv som menneske, mens selvtillit er knyttet til ferdigheter og prestasjoner (Fennel 2007). Törnblom (2006) sier selvbylde henger sammen med å være, mens selvtillit henger sammen med å gjøre. Dette blandes ofte sammen, og det er ikke uvanlig å tro at man *er* det man *gjør* (ibid.).

I menneskets sinn foregår det mye uten at man er bevisst på det, blant annet såkalte automatiske tanker (Øiestad 2009). Disse tankene går ofte parallelt med at man snakker eller gjør andre ting, og hos mange har de automatiske tankene oftere et negativt preg fremfor positivt. Et eksempel kan være at man under en samtale med en annen person tenker: ”Hun synes sikkert det er kjedelig å høre på meg nå, det er derfor hun gjesper”. Negative automatiske tanker kretser ofte rundt egen verdighet og/eller mestring, og er derved nær knyttet til dårlig selvbylde (ibid.). Har man godt selvbylde vil de automatiske tankene oftere ha et positivt preg, og tankene vil støtte opp under den grunnleggende antakelsen om verdighet. Men uavhengig av godt eller dårlig selvbylde vil alle oppleve en blanding av positive og negative automatiske tanker (ibid.).

Mennesker er flokkdyr, og vi klarer oss ikke uten hverandre. Relasjoner til andre mennesker er både noe av det viktigste og det vanskeligste for oss. – vi søker aksept og frykter avvisning (Øiestad 2009). Men for å kunne møte andre må man kjenne at man er seg selv, man må anta sin egen virkelighet og ta hensyn til eget ve og vel. Ingen andre enn individet selv kan representere sin egen virkelighet, og hvis man ikke gir sitt ”jeg” en stemme, vil det forbli taust. Det å ha kontakt innover i seg selv gir i neste omgang bedre forutsetninger for å fange

opp hva som skjer i andre mennesker, og mellom deg selv og andre mennesker. Prinsippet er i følge Øiestad (ibid.) at man bør ha kontakt innover og oppmerksomhet utover.

Øiestad (ibid.) snakker også om en tilpasningsdimensjon, som omhandler kontroll versus frihet. Kjenner man seg fri til å være seg selv slik man er, eller kontrollerer man seg selv i et forsøk på å leve opp til et ideal? Og aksepterer man at andre er forskjellige fra seg selv, eller forsøker man å presse dem inn i et bilde av hvordan folk skal være? Tilpasningsdimensjonen handler også om hvorvidt man opplever at man gis frihet av andre til å være seg selv, eller om man stadig forsøker å gjøre det man tror andre forventer. Ofte opplever man en blanding av de ulike dimensjonene.

Godt selvbilde handler om å tore å agere på måter som skaper nærhet, når det er det man vil ha, og mot til å markere avstand og grenser når det er det man ønsker. Dette oppleves ulikt i forhold til hvilke mennesker man er sammen med. Mennesker skaper hverandres verden gjennom hele livet. Derfor er en del av et godt selvbilde også å være bevisst på at måten man mottar andre på, innvirker på deres opplevelse av seg selv sammen med oss (ibid.).

2.3.4 Friskgårdens multidisciplinære rehabiliteringstilbud

Det multidisciplinære rehabiliteringsprogrammet Friskgården tilbyr befinner seg i skjæringspunktet beskrevet ovenfor, og bygger på en salutogen forståelse av sykdom, helse og mestring. Den salutogene forståelsesrammen innebærer at både biologiske, psykologiske og sosiale faktorer påvirker hverandre og gir et sammensatt og komplekst bilde av deltakeren og situasjonen vedkommende befinner seg i (Ramberg 2008).

Deltakerne i rehabiliteringsprogrammet henvises fra fastlege, saksbehandler i NAV og arbeidsgiver basert på intervju, observasjon og kliniske tester. Programmet består av seks ukers dagbasert deltakelse hos Friskgården, med mulighet for seks ukers forlengning ved behov. I løpet av utredningen lages en individuell plan for rehabiliteringsoppfølginga. Planen involverer både fastlege, arbeidsgiver og NAV. Det multidisciplinære rehabiliteringstilbudet inneholder tiltak for å styrke den enkeltes mestringsferdigheter med tanke på aktiv deltakelse i arbeids- og hverdagsliv. Dette skjer gjennom undervisning i helse- og arbeidsrelaterte tema og tilrettelegging på arbeidsplass for å styrke tilbakeføring til arbeid. Undervisningstemaene omfatter blant annet kommunikasjon, identitet og selvbilde, livsstil, ressursutvikling og det

gode liv. En læringsmodell som bygger på empowerment står sentralt både i det gruppebaserte og individuelle tilbudet. Det er vektlagt at både arena, organisering og metode understøtter dette. Deltaker, pårørende, arbeidsgiver og arbeidskolleger tar del i opplæringen.

Oppfølginga foregår både som dagtilbud på Friskgården, i egne grupper i lokalmiljøet, på arbeidsplassen og som egenaktivitet/-trening i hjemmet. Omfang i oppfølginga skreddersys for den enkelte. Det betyr at deltakerne i løpet av oppfølginga kan være tilbake til eget lønnet arbeid, de kan være i annen arbeidsrelatert virksomhet hos egen arbeidsgiver eller ved annen virksomhet, eller de kan være i kvalifisering/utdanning. Alle deltakerne har sin egen personlige veileder. Den personlige veilederen har som empowerment-teorien beskriver en brobyggerfunksjon mellom bruker, helsetjeneste, NAV og arbeidsgiver. Målet er å komme fram til hensiktsmessige løsninger når det gjelder arbeidsdeltakelse; både for bruker og arbeidsgiver (Ramberg 2008).

Som oppfølgingstilbud til deltakerne tilbyr Friskgården ”Livsmestring”. Det inkluderer et års oppfølging gjennom veiledningssamtaler, dagbok, interaktivt nettilbud, trening i Friskgrupper, månedsbrev og Friskkvelder med ulike tema.

3 Materiale og metode

Et gjennomtenkt metodevalg og gode forberedelser er viktig for å forhindre det Kvale og Brinkmann omtaler som den metodologiske spontaniteten (Kvale og Brinkmann 2009). Denne spontaniteten inntreffer ofte hos uerfarne forskere som meg selv, der datainnsamling påbegynnes uten at man har reflektert over hva man ønsker å få ut av dataene og hvordan de skal bearbeides. For å unngå denne problematikken har jeg lagt mye tid og innsats i forberedende arbeid før datainnsamlingen. Likevel dukker det til tider opp elementer man ikke hadde tenkt godt nok igjennom på forhånd, som for eksempel formuleringer i kriterier for utvalg og intervjuguiden. Dette vil omtales i kapittel 3.3 og 3.4.

3.1 Utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål

Valg av forskningsmetode er nært knyttet til forskningsprosjektets problemstilling. Utforming av problemstillingen anses av mange forskere som det mest krevende arbeidet med et forskningsprosjekt (Jacobsen 2005), og derfor finner jeg det relevant å vie plass til denne prosessen i dette kapitlet.

I følge Jacobsen (ibid.) kan undersøkelser deles inn i to kategorier etter hvilke hensikter de har: beskrivende hensikt eller forklarende hensikt. En deskriptiv problemstilling ønsker å beskrive virkeligheten, med hensikt å skape en bredere forståelse av et fenomen eller en situasjon. Mens en kausal problemstilling ønsker å avdekke årsakssammenhenger, gjerne gjennom å måle effekter av iverksatte tiltak for å se etter sammenhenger mellom årsak (tiltaket) og virkning (effekten) (ibid.).

Et grundig arbeid ble gjennomført ved utarbeidelsen av problemstillingen i oppstartsfasen av forskningsprosjektet. Likevel har omarbeidelser foregått jevnlig underveis, da endringer i nyanser og funn gjorde dette nødvendig. I forhold til problemstillingen er det viktig å presisere at den tar utgangspunkt i deltakernes perspektiv. Det er kun deltakere ved Friskgården som er intervjuet, og ingen ansatte. Valget falt på denne vinklingen da jeg fant det mest interessant i denne omgang å belyse hva deltakerne opplevde som mest relevant for egen utvikling. Hva de profesjonelle oppfatter som mest relevant samsvarer nødvendigvis ikke med hva deltakerne opplever.

Jacobsen fremsetter også generalisering som et forhold det bør tas stilling til ved utforming av problemstillingen (ibid.). Generaliserbarhet som man kjenner fra kvantitativ forskning lar seg ikke gjøre i samme grad i kvalitativ forskning, og har ikke vært målet for denne undersøkelsen. I følge Lincoln og Guba (1985) er konteksten for kvalitative studier så avgjørende at det man som forsker kan bidra med er så gode tykke beskrivelser som mulig. Tykke beskrivelser (ibid.) vil si en tilstrekkelig mengde informasjon om konteksten rundt undersøkelsen, slik at andre eventuelle interessenter kan vurdere hvorvidt de mener data og slutninger kan være relevante for lignende studier. Dette gjelder også for om slutninger kan generaliseres internt i forhold til den gruppe som er studert. Målet har vært å produsere kunnskap som er gyldig for Friskgårdens deltakere og den konteksten de befinner seg i her og nå. Fokus har derfor vært å gå i dybden i de intervjuene som er gjennomført, for å få et så tydelig og utfyllende bilde som mulig av hvilke faktorer som har bidratt til disse deltakernes vellykkede retur til arbeidslivet. Flere nye undersøkelser viser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og heller bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009).

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet kan derfor sies å ha en deskriptiv, ikke-generaliserende innfallsvinkel, noe som har betydning for valg av forskningsmetodisk tilnærming.

3.2 Valg av metode

Oppgaven baserer seg på kvalitativ forskningsmetode, der kunnskapsutvikling er målet. Valg av metode skjer gjennom å se på hvilken type informasjon jeg trenger for å belyse min problemstilling. Da jeg i stor grad ønsket å se på deltakernes egne opplevelser og erfaringer i forbindelse med oppholdet på Friskgården, ble det naturlig å velge intervju som datainnsamlingsmetode, mer spesifikt semistrukturert livsverdenintervju (Kvale og Brinkmann 2009). Denne intervjuformen er til dels inspirert av fenomenologien. I forbindelse med kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Intervju som datainnsamlingsmetode er spesielt velegnet for å undersøke menneskers

forståelse av betydningene i sin egen livsverden, beskrive sine opplevelser og selvforståelse, samt avklare og utdype bakgrunnssammenhenger (ibid).

3.3 Utvalg

Det brukes kun én informantgruppe i denne studien, da fokuset ligger på deltakernes nytteperspektiv av Friskgården. Det hadde vært en mulighet å også intervju ansatte fra Friskgården for å se hvordan ulike parter opplever samme situasjon for å fange opp nyanser og mangfold (Dalen 2004). Men omfanget blir for omfattende for denne studien.

For å finne et egnet utvalg er det her benyttet kriterieutvelging, da det er den mest overkommelige metoden for uerfarne forskere og ikke krever inngående kjennskap til forskningsfeltet (ibid.). Kriterieutvelging medfører da å bestemme hvilke kriterier som er nødvendige for å skaffe informanter som kan bidra med kunnskap til å besvare problemstillingen. Siden oppgavens fokus ligger på hvordan lære å mestre et arbeids- og hverdagsliv, var det naturlig å benytte seg av informanter som nettopp hadde lyktes med å knekke koden for hvordan de kunne lære seg å mestre sitt arbeids- og hverdagsliv igjen. Dette var for å se på hvilke faktorer som var avgjørende for deres suksesshistorier.

Det eneste kriteriet aktuelle informanter måtte oppfylle var at de etter oppholdet på Friskgården skulle være tilbake i arbeidslivet. En 100 % stillingsandel var ikke et krav, men over 50 % og med hensikt å komme opp mot 100 %. Vellykket retur til arbeidslivet sees her på som en suksesshistorie. Informantene kom jeg i kontakt med gjennom Friskgården hvor jeg hadde hospitert, og i utgangspunktet hadde jeg alle tre informantene derfra. Det viste seg etter hvert at det ikke lot seg gjøre å få intervjuet en av informantene, så det ble nødvendig å gjøre en komplettering av utvalget. Det ble da funnet en informant fra en annen Friskgård som oppfylte kriteriet. Alle Friskgårdene opererer etter samme mal, og det vil ikke bli vektlagt eventuelle nyanser i opplegg mellom de to Friskgårdene såfremt det ikke er relevant for lærings- og mestringsprosessene hos deltakerne.

Totalt er det intervjuet tre personer i denne undersøkelsen. Antallet er antatt å være tilstrekkelig for å få svar på de spørsmålene undersøkelsen søker, i tillegg til at tids- og

ressursperspektivet er en faktor. De tre informantene er alle kvinner, og aldersmessig er de spredt mellom 30 år og 55 år. Kjønn var ikke satt som et kriterium, men det ble forsøkt å skaffe også en mannlig informant i håp om å få en bredere innfallsvinkel. Men av de forespurte var ingen villige til å delta i et intervjuet. Validitetsmessig er ikke kjønnsfaktoren så viktig da man ikke søker generalisering. Et mer interessant spørsmål vil være å se på *hvorfor* menn ikke ønsker å dele sine historier i samme grad som kvinner, men dessverre er det ikke relevant for dette forskningsprosjektet.

Under analyseprosessen ble det klart at det var et utvalgskriterium det kunne vært tatt hensyn til, nemlig kroniske smerter. Dette da en stor gruppe av Friskgårdens deltakere tilhører denne gruppen. Kroniske smerter er en ekstra belastning, men mange av disse deltakerne lykkes også med retur til arbeidslivet. I tillegg får man sett på hvordan enkelte kan ha sterk OAS (Antonovsky 1987) selv om de lever med sykdom. Det hadde derfor vært interessant å også få med dette elementet i en suksesshistorie. Men på det tidspunktet i prosessen lot det seg ikke gjøre å gjennomføre et ekstra intervju.

De to deltakerne fra Friskgården hvor jeg hospiterte hadde avsluttet sin periode hos Friskgården ca seks måneder før intervjuet ble gjennomført, mens den tredje deltakeren har vært i arbeid omtrent to år etter at hun var hos Friskgården. Det ble vurdert å legge inn en tidsbegrensning for hvor lenge det var siden deltakerne var ferdige hos Friskgården, og den tredje deltakeren ville falt utenfor dette kriteriet. Men det ble heller vurdert dit hen at denne deltakeren i stede kunne bidra med kunnskap om hvordan det har vært for henne å opprettholde lærdom fra Friskgården over et langsiktig perspektiv.

3.4 Intervjuguide

Intervjuene er semistrukturerte, som innebærer at det brukes en intervjuguide som fremhever bestemte tema, og også inneholder forslag til spørsmål.

Formålet med intervjuet var i korte trekk klart for deltakerne allerede før intervjuet, og intervjuguiden ble derfor utformet med relativt direkte spørsmål allerede fra starten av. For å sikre en god flyt i intervjuet ble det ikke bare tematiske spørsmål (spørsmål for produksjon av kunnskap), men også dynamiske spørsmål, som fremmet den interpersonlige relasjonen i

intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009). Da formålet med intervjuet var å få en forståelse for informantenes personlige tanker, erfaringer og følelser rundt tema, kom de fleste spørsmålene fra kategoriene følelsspørsmål, erfarings-/atferdsspørsmål og holdnings-/verdispørsmål (Kruuse 2007).

Intervjuene ble gjennomført med intervjuguiden som utgangspunkt, der både hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål var skissert. Ved behov tilføyde jeg ytterlige oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt, primært for å søke svar på hvorfor deltakerne tenkte som de gjorde. I tillegg benyttet jeg meg også av parafraseringer, altså omformuleringer av deltakernes svar. Dette fungerer godt som bekreftelse eller avkreftelse på hvorvidt jeg har forstått deltakerens budskap riktig. Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis i form av 'på stedet-kontroll', og bruk av parafraseringer representerer en slik form for kontroll. Ved bruk av halvstrukturert forskningsintervju er noe av intensjonen å åpne for å gjøre noen endringer underveis (ibid.). Slike endringer ble gjort med tanke på rekkefølge på spørsmålene, da informantene noen ganger selv hadde kommet inn på temaene på tidligere tidspunkt. I slike tilfeller ble spørsmålene kuttet ut. Som intervjuer forsøkte jeg å skape en god og naturlig samtale ved å "vandre sammen med" informantene som i Kvales reisemetafor (ibid.). På "reisen" ønsket jeg å søke ny informasjon, og få innsyn i den enkeltes opplevelser og erfaringer.

Utformingen av intervjuguiden tok til en viss grad utgangspunkt i Friskgårdens egenkartleggingsskjema og de spørsmål der som var relevante. Intervjuguiden ble strukturert etter de tre forskningsspørsmålene. Dette ble gjort for å sikre at intervjuene skulle gi svar på alle tre spørsmålene, og motsatt så kontrollerer det også for at alle spørsmålene i intervjuguiden er relevante for et forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er formulert i et mer teoretisk språk, mens intervjuespørsmålene bør være uttrykt i intervjupersonenes dagligspråk (ibid.).

Språkmessig har det både under arbeidet med utforming av problemstilling og intervjuguiden vært en tett dialog med Friskgården for å sikre at begrepsapparatet ligger så tett opptil deres som mulig, og at vi har en felles forståelse av hva som legges i begrepene. Under gjennomføringen av intervjuene fikk jeg inntrykk av at deltakerne gjenkjente begrepene fra de var på Friskgården og var komfortable med min omgang med dem. Dette ga en rimelig klar

indikasjon på at vi snakket om de samme forholdene, noe som styrker dataenes validitet (ibid.).

Det ble på grunn av tidsforbruk ikke avholdt prøveintervju, noe som selvfølgelig kan slå uheldig ut. Etter hvert intervju ble det gjort en evaluering for å endre eventuelle spørsmål og elementer som ikke fungerte. Men i dette tilfellet fungerte intervjuguiden rimelig godt allerede fra første intervju, og ingen videre justeringer var nødvendig.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble foretatt på Friskgårdene der intervjuobjektene hadde vært deltakere, noe jeg opplevde var en trygghet for dem. Lydopptaker ble benyttet under samtlige intervju, slik at jeg i større grad kunne ha oppmerksomhet på informanten og dermed holde en god dynamikk i samtalen (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuene ble innledet med en briefing hvor jeg skisserte formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til, og avklarer eventuelle spørsmål fra deltakeren.

Et intervju innebærer en asymmetrisk maktrelasjon, da intervjueren har vitenskapelig kompetanse, er den som definerer temaet for intervjuet, stiller spørsmålene og bestemmer hvilke svar som skal følges opp nærmere. Dialogen går stort sett en vei, og er en form for utspørring. Den kan også være manipulerende da intervjueren forsøker å få informasjon uten at den intervjuede vet hva intervjueren er ute etter. I tillegg har intervjueren monopol på å fortolke utsagnene. Disse elementene av makt tilhører de strukturelle posisjonene i intervjuet, og poenget er ikke å eliminere dem fra forskningsintervjuet. Men det er sentralt å reflektere over hvilken rolle makt spiller i produksjon av intervjukunnskap (ibid.).

De gjennomførte intervjuene er selvfølgelig påvirket av de nevnte asymmetriske maktforholdene beskrevet ovenfor, men ingen makt er forsøkt utøvd med overlegg. Fra mitt ståsted opplevde jeg at intervjuene fungerte som samtaler mellom to rimelig likeverdige personer, og at kommunikasjonen var god. Som intervjuer oppretter man god kontakt gjennom å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det deltakeren sier. Prober ble benyttet aktivt under intervjuet for å katalysere fram mer inngående svar fra informantene. Prober vil si å signalisere interesse gjennom å komme med oppmuntrende

respons eller nikk, og på den måten invitere til ytterligere informasjon (Thagaard 2006). Stillhet og pauser ble også brukt som en bevisst strategi for å gi deltakeren tid til å reflektere og komme med dypere informasjon (Dalen 2004, Kvale og Brinkmann 2009).

I fenomenologisk basert meningsfortetting, som er min valgte analysemetode, er det viktig å få rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenene som skal undersøkes i intervjupersonens dagligspråk. Det er derfor et poeng at forskerens teoretiske tilgang ikke preger intervjuet i stor grad (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg er godt kjent med Friksgårds faglige innhold og begrepsbruk, noe jeg anser som viktig for å snakke samme språk som deltakerne. Teoribegreper ble forsøkt utelatt fra intervjuguiden, og fokuset lå heller på å ikke både intervjuguiden og intervjuene Friskgårds språkdrakt, og på den måten bruke et begrepsapparat deltakerne er kjent med og skjønner betydningen av. De kjente begrepene følte jeg deltakerne responderte godt på, mens de gangene formuleringene eller begrepene ble hentet fra andre kilder ble det straks mer usikkerhet med hva som lå i begrepene.

Som intervjuer med et stort engasjement for temaet er det viktig å være oppmerksom på sin egen rolle i intervjuet, også grunnet de asymmetriske maktforholdene. Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, da intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Vitenskaplige hensyn skal veies opp mot etiske hensyn, og krever at forskeren er fortrolig med verdispørsmål, etiske retningslinjer og etiske teorier (ibid.). Engasjement og emosjonell tilknytning til gruppen man forsker på kan få forskeren til å ignorere visse resultater og vektlegge andre, på bekostning av en så fullstendig og nøytral undersøkelse av fenomenet som mulig. Kvalitativ forskning er interaktiv forskning, og i nært samspill med intervjupersonene er man tilbøyelig til å la seg påvirke av dem (ibid.). Denne mulige effekten har jeg vært bevisst på hele veien, og jeg mener at idealet om en tilnærmet objektiv holdning er etterstrebet i alle ledd av undersøkelsen. Jeg forsøkte så godt som mulig også å unngå ledende spørsmålsformuleringer, ledende toneleie og kroppsspråk, og evaluerte etter hvert intervju hvordan dette gikk. Konklusjonen ble at min rolle ikke var spesielt styrende men heller oppmuntrende for intervjuobjektens presentasjon av sin historie.

Etter endt intervju ble det gjennomført en debriefing. Deltakeren ble spurt om hun hadde noe mer hun ønsket å tilføye, og om sin opplevelse av intervjuet (ibid.). Alle tre informantene hadde tilføyer til å komme med, både før og etter at båndopptakeren var slått av. Den

informasjonen som kom fram etter at båndopptakeren ble slått av ble i samråd med deltakerne notert ned og tilføyd i transkripsjonen. Rett etter endt intervju gjorde jeg noen notater om hva jeg mente hadde kommet fram i intervjuet, hvordan intervjuet gikk og andre umiddelbare inntrykk. Disse notatene har vært verdifulle ressurser for å beskrive konteksten rundt intervjuet, og å fange opp elementer som ikke kommer fram gjennom lydopptak og transkribert tekst (ibid.).

3.6 Transkribering

Opptakene fra intervjuene, rådata, ble transkribert fra talespråk til skriftspråk for å gjøre dem bedre egnet for analyse. Slike opptak er det Kvale og Brinkmann (2009) kaller en svekket, dekontekstualisert versjon av intervjuet, da den mangler visse aspekter ved intervjusituasjonene - både ansiktsuttrykk, kroppsspråk og omgivelser er utelatt. Disse elementene er forsøkt ivaretatt til en viss grad gjennom notater gjort så fort intervjuene var avsluttet, men kan selvfølgelig ikke erstatte den originale fremstillingen. Intervjuene varierte i lengde fra ca. 35 minutter til 75 minutter, og er transkribert i ordrett talespråkstil. Pauser og følelsesuttrykk som latter og sukk er utelatt, mens enkelte intonasjonsmessige understrekinger er markert i teksten. Dette ble vurdert som tilstrekkelig for å utvinne ønsket data fra materialet. Jeg har selv utført transkripsjonene både da arbeidsmengden var overkommelig for en person, og da det er en god måte å bli inngående kjent med materialet på. Struktureringen av teksten er i seg selv begynnelsen på analysen (ibid.).

Transkripsjonens reliabilitet eller pålitelighet omtales ikke like ofte som et intervjuets reliabilitet. Men gjennom å transkribere gjøres mange fortolkninger som ofte overses. Avhengig av hvem som transkriberer kan man sitte igjen med ganske ulike skriftlige utgaver av samme muntlige intervju. Hva man hører, hvordan man omgjør det man hører til skriftlig tekst og tegnsetting er alle eksempler på elementer som er med på å fortolke materialet (ibid.). Å vurdere transkripsjonens reliabilitet eller gyldighet kan ikke gjøres gjennom å spørre hva en korrekt transkripsjon er, da det er umulig å besvare. Da er det mer konstruktivt å spørre: "Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?" (ibid.).

3.7 Analyse og tolkning av data

Som analysemetode falt valget på meningsfortetning, hvor hensikten er å fortette de uttrykte meningene i dataene slik at de sentrale elementene kommer tydeligere fram. En slik empirisk, fenomenologisk metode er et godt verktøy for å analysere lange intervjuetekster (Kvale og Brinkmann 2009). De tre forskningsspørsmålene ble sett på som meningsenheter, og deltakernes svar ble deretter sortert og kategorisert i underkategorier i de ulike enhetene. Denne prosessen er forsøkt gjort på en så fordomsfri måte som mulig. I stor grad beholdt jeg deltakernes egne utsagn uten omskrivninger også i denne prosessen, de fikk bare tillagt ekstra stikkord og ble kategorisert. Dette ble gjort med den hensikt å bevare deltakernes autentiske stemme i størst mulig grad, og også fordi jeg ønsket å tillegge sitatene stor vekt i datapresentasjonen. Sitatene som er fremstilt i teksten er gjengitt så ordrett som mulig.

Etter denne prosessen satt jeg igjen med en rekke utsagn ordnet etter hovedtema, som virket representative for hvordan deltakerne følte de lærte å mestre sitt arbeids- og hverdagsliv igjen, samt hvilke pedagogiske elementer som var mest sentrale for dem. Disse temaene ble så gjort til gjenstand for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser i forhold til teorigrunnlaget i kapittel to. Analyseprosessen har i stor grad vært styrt av empirien, da deltakernes opplevelser og stemmer var det som var viktigst å få frem, og kategoriene er i hovedsak laget på bakgrunn av empiri. På den måten er analysen inspirert av induktiv tilnærming (ibid.), selv om de utvalgte teoriene også spiller en viktig rolle i den videre analysen. Det kan derfor sies at dette er en teoretisk forankret empirisk studie.

Denne analyseprosessen danner grunnlaget for presentasjonen av funn og drøfting i kapittel fire. Navngivingen av kategorier og overskrifter i kapittel 4 "Funn og drøfting" er gjort med forsøk på å speile innholdet i kategorien i størst mulig grad.

3.8 Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningsfunnenes konsistens, altså om de kan ansees som sikre (Kvale og Brinkmann 2009). Ved å hente inn data gjennom et halvstrukturert forskningsintervju, kan intervjuerens personlige holdninger, meninger og tanker være med på å lede informanten i en spesiell retning. Dette kan redusere reliabiliteten. I intervjuene gjennomført i forbindelse med denne oppgaven, stilte jeg som intervjuer med et engasjement for Friskgården og deres arbeidsmetoder. Både under utforming av intervjuguiden og under gjennomføringen av intervjuene var hensikten å finne suksesskriterier på hva det er man lærer ved Friskgården som gjør at man igjen mestrer arbeids- og hverdagslivet. Naturlig nok vil man da søke positive aspekter ved rehabiliteringen, noe man kan si svekker reliabiliteten til en viss grad. Men samtidig mener jeg at det likevel ble gitt rom for deltakerne til å beskrive et realistisk bilde av sin historie og sine erfaringer med Friskgården.

3.8.2 Validitet

Validitet handler om å vurdere om man måler det man tror man måler, og om man dermed har trukket slutninger på riktige premisser. Hvis så er tilfelle, regnes slutningene som valide. Spørsmålet om validitet bør følge forskeren gjennom hele arbeidsprosessen (ibid.). Kvalitativ forskning møter andre krav til validitet enn kvantitativ forskning, og fokuset ligger da på at kunnskapsutsagnene skal være forsvarlige. Validiteten i denne studien vurderes etter Lincoln og Gubas (1985) fire kriterier for validitet; troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet.

Troverdighet vil si å gjøre tiltak for å øke sannsynligheten for at valide funn produseres. En av faktorene er å bruke så mye tid som mulig i de omgivelsene hvor man forsker, for å lære kulturen å kjenne best mulig. Man bygger også tillit mellom seg og de man forsker på, og man kan få mulighet til å bearbeide de antagelser og oppfatninger man har med seg inn i prosjektet. Faren med å tilbringe for mye tid i miljøet man forsker på er faren for å ”bli innfødt”. Det vil si at man blir en inkludert og akseptert del av miljøet, noe som står i fare for å påvirke den profesjonelles dømmekraft (ibid.).

Jeg har hatt kjennskap til Friskgården og deres arbeidsmetoder og historier i over fem år gjennom familie og bekjente som jobber der. For å bli bedre kjent med hvordan det er å være deltaker ved en Friskgård hospiterte jeg to uker ved en Friskgård. Jeg fulgte dagsprogrammet som en vanlig deltaker med både trening, undervisning, gåturer og matpauser. I tillegg fikk jeg være observatør under flere veiledningssamtaler, noe som ga meg et veldig godt innblikk i veiledningsmetodene og samspillet mellom veileder og deltaker. Jeg fikk også være med på møter og briefinger blant de ansatte som foregikk utenom tiden deltakerne var på Friskgården. Dette var med på å danne et bakteppe for inntrykkene jeg gjorde meg under hospiteringen. For meg var hospiteringen veldig viktig for forståelsen av deltakernes historier, og jeg fikk korrigert flere antakelser jeg hadde på forhånd som viste seg å ikke ha rot i virkeligheten. Faren for å ”bli innfødt” (ibid.) har jeg vært veldig oppmerksom på hele veien da et stort engasjement for forskningstemaet kan innvirke på dømmekraften. Likevel føler jeg at jeg går inn i en definert forskerrolle i det jeg befatter meg med forskningsprosjektet, og på den måten prøver å forholde meg så profesjonell og åpensindig som mulig.

Andre faktorer som styrker studiens troverdighet er hvor omfattende tidsforbruk man setter av til observasjon og datainnsamling. Målet er å komme så dypt inn i fenomenet som mulig og identifisere i detalj de faktorene som er mest relevante for studien (ibid.). Som nevnt tilbrakte jeg to uker ved en Friskgård, og deretter tre dager til datainnsamling. Dette er ikke utpreget lang tid, men studiens totale omfang tatt i betraktning var dette et rimelig tidsperspektiv. Triangulering er også en faktor som styrker troverdigheten (ibid.). Jeg har ikke hatt mulighet til å benytte meg av triangulering når det gjelder forskere, men sparring med veileder ved universitetet og ekstern veileder har gitt konstruktive og ulike synspunkter på fenomenet. Triangulering av kilder er gjennomført da tre deltakere er intervjuet, og man oppnår dermed at fenomenet belyses fra ulike perspektiver. Når det gjelder metoder har datainnsamling kun foregått gjennom intervju. Bruk av andre innsamlingsmetoder i tillegg kunne gitt enda flere innfallsvinkler til fenomenet, og dermed økt slutningenes validitet (ibid.).

En forskers verdier og oppfatninger kan ikke elimineres fullstendig, og vil dermed alltid ha en viss innvirkning på kvalitativ forskning (ibid.). Min forforståelse vil sette et visst preg på fokus i spørsmålsstillingen og observasjoner, og gjennom min tilstedeværelse i intervjuer farges de av meg. Analysen vil også uunngåelig preges, og det er mitt ansvar å være klar over denne innvirkningen og hvilken rolle den spiller. Jeg føler meg rimelig trygg på at en annen

forsker med samme datamateriale og tilnærmet lik bakgrunn ville trukket lignende konklusjoner som jeg har gjort.

Overførbarhet (ibid.), eller generaliserbarhet, ble omtalt og ikke funnet relevant for denne studien under punkt 3.1 "Utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål".

Studiens pålitelighet påvirkes av at data, metoder og resultater dokumenteres (ibid.). Viktige forhold vil blant annet være nøyaktighet i transkripsjoner, og hvor godt forberedt og hvor god jeg som forsker er i intervjusituasjonen. I forhold til analyseprosessen er den største validitetstrusselen mitt utvalg av informantenes utsagn, og fortolkningen av disse, hvorvidt de er logiske og rimelige. Bevisstheten har spesielt sentrert seg rundt hvorvidt informantenes utsagn reflekterer de fenomenene jeg ønsker å belyse, og hvorvidt mine meningsfortetninger utelater viktig informasjon. Påliteligheten i denne studien mener jeg styrkes gjennom bruk av lydopptak under intervjuene og så godt som ordrette transkripsjoner av alle intervjuene. Analysen er også drøftet med flere som innehar forskerererfaring. Direkte sitater fra deltakerne er brukt bevisst for å gi leseren et så konkret bilde av data som mulig.

Bekreftbarhet omhandler å vise forbindelse mellom teori og empiri (ibid.). Teoriene presentert i studiens innledning har vært styrende for deler av intervjuguiden, og dermed forbundet med deler av det empiriske materialet. Men de viktigste forbindelsene mellom teori og empiri mener jeg er trukket gjennom analysen, som fremstilles i drøftingsdelen. En annen viktig forutsetning for bekreftbarhet er at funnene er begrunnet i innsamlet data (ibid.). Jeg forsøker å vise dette gjennom fremstillingen av drøftelsen, og håper også at sitatene underbygger koblingen mellom empiri og teori.

3.8.3 Etske betraktninger

Ved bruk av intervjuundersøkelse som metode er det noen etiske retningslinjer det skal tas hensyn til. For det første trenger man informert samtykke fra forskningsdeltakerne. Det vil si at de informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekk i design, i tillegg til mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer også at de involverte deltar frivillig, og at de informeres om retten til når som helst å trekke seg fra prosjektet. Det andre punktet er konfidensialitet, som innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres, i tilfelle skal det være avklart med deltakerne. Punkt tre

er konsekvenser. Sett fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren. Det er forskerens ansvar å reflektere over dette (Kvale og Brinkmann 2009).

Friskgården er generelt svært opptatt av forskning og utvikling, og har en egen databank som inneholder informasjon fra kartlegging av deltakere. I forbindelse med databanken og forskningsaktiviteten har Friskgården en konsesjon fra Datatilsynet. All forskning i forbindelse med Friskgården er derfor i samsvar med retningslinjer fra Datatilsynet og gjeldende lovverk. Konsesjonen ligger vedlagt som vedlegg 2.

Alle tre deltakerne ga sitt informerte samtykke muntlig før intervjuene startet, noe som bekrefter at de deltar i intervjuet frivillig og at de når som helst har mulighet til å trekke seg (jfr. vedlegg 1) De to neste punktene mener jeg også er ivaretatt på en god måte. Det fjerde punktet, forskerens rolle, omtales under punkt 3.5 "Gjennomføring av intervjuene".

Transkribering innebærer også etiske spørsmål i forhold til deltakernes konfidensialitet. Derfor ble både informantene, andre personer og institusjoner anonymisert allerede under transkriberingen (ibid.). Dette er i tråd med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora, punkt B 13 (2006).

4 Funn og drøfting

Det empiriske bidraget til å besvare problemstillingen består av dybdeintervju med tre informanter, alle tidligere deltakere på Friskgården. Alle informantene er kvinner, og har fått fiktive navn i denne presentasjonen. Heretter vil informantene bli omtalt som deltakerne.

Deltakernes historier rundt sykmeldingsperioden og relevante arbeids- og hverdagsforhold vil innledningsvis bli presentert hver for seg for å skape en best mulig helhet i hver enkelt deltakers historie. Disse utdragene av historiene danner en ramme for presentasjonen av funnene og drøftingen senere i kapittelet. I funn- og drøftingsdelen vil funn fra de ulike deltakerne presenteres etter meningskategorier, og ikke samlet for hver enkelt deltaker.

Etter presentasjonen av deltakerne fremstilles funn fra intervjuene, etterfulgt av teoretisk tilknytning og drøfting. Funnene er kategorisert i hovedkategorier etter de tre forskningsspørsmålene. For å belyse hvert forskningsspørsmål, er beslektede funn samlet i underkategorier og drøftet sammen hvis dette er hensiktsmessig for forståelsen. En oppsummering av hvert forskningsspørsmål følger etter at alle underkategoriene er drøftet.

Sitater brukes for å fremheve tydeligere deltakernes opplevelser, og det klargjøres også hvilket spørsmål eller tema som ledet til sitatet for å inkludere leseren i en større del av prosessen. Sitatene er så ordrette som transkripsjonen tillot. Klammer med (...) innebærer at noe tekst er tatt ut som enten er gjentakelser eller ikke relevant for sitatet som helhet.

”Hvilke pedagogiske faktorer i Friskgårdens multidisiplinære rehabiliteringsarbeid styrker mestringsferdigheter?”

Dette forskningsspørsmålet besvares gjennom funn og drøfting presentert i kapitlene 4.2 ”Trygge læringsomgivelser”, 4.3 ”Pedagogiske prosesser” og 4.4 ”Mestringsforventning”. Kapittel 4.5 ”Pedagogiske faktorer som styrker mestringsferdigheter” oppsummerer de viktigste pedagogiske faktorene i Friskgårdens multidisiplinære rehabiliteringsarbeid.

”Hvilken betydning har det å være i besittelse av kontroll og styring over egen tilværelse?”

Forskningsspørsmålet besvares gjennom funn og drøfting presentert i kapitlene 4.6 ”Helsevesenet – står helhet i fokus?” og 4.7 ”Empowerment – en bevisstgjørende prosess.”

Kapittel 4.8 ”Betydning av kontroll og styring over egen tilværelse” oppsummerer betydningen av å være i besittelse av kontroll og styring over egen tilværelse.

”Hvilken rolle spiller generelle motstandsressurser i læringsprosessen?”

Det tredje forskningsspørsmålet besvares gjennom funn og drøfting i kapitlene 4.9 ”Generelle motstandsressurser”. Kapittel 4.10 ”GMR øker håndterbarhet (OAS)” oppsummerer generelle motstandsressursers rolle i læringsprosessen.

4.1 Presentasjon av deltakerne

4.1.1 Astrid

Astrid arbeidet med barn og hadde hovedansvaret for en svært utagerende gutt. Guttens foreldre ønsket ikke at han skulle spesialbehandles i forhold til de andre barna, mens de profesjonelle mente gutten ikke fungerte godt i denne settingen. Han utagerte mye mot de andre barna, i tillegg til at det ikke ga gode lærings- og utviklingsforhold for ham. Astrid mente også gutten trengte tilrettelegging, men følte konstant press på grunn av denne konflikten. Når han ble tatt ut av barnegruppa var Astrid alene med ham, og da ble hun målet for hans utagering. Astrid hadde ikke mye å stille opp med mot den fysiske utageringen. Situasjonen gjorde henne veldig sliten, og selv om Astrid konfronterte arbeidsgiver med at hun ikke kunne være alene med gutten, turte hun ikke stille for mange krav overfor arbeidsgiver.

Astrid hadde ingen nære å betro seg til på arbeidsplassen om de problemene hun opplevde. Det var lite oppfølging å få, og under veiledning med BUPP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) ga de uttrykk for at situasjonen umulig kunne være så alvorlig som hun og arbeidsgiver beskrev, og at de ikke kunne hjelpe med problemene. Det var søkt om plass for gutten ved en spesialinstitusjon fra et halvt år fram i tid, og det var motivasjonen som holdt Astrid oppe – hun måtte bare kjempe videre og holde ut til da. Da så beskjeden kom om at gutten ikke fikk plass ved spesialinstitusjonen, klarte ikke Astrid møte på jobb igjen, og hun ble hundre prosent sykmeldt.

Astrid har over lengre tid slitt med sosial angst, og til tider også depresjoner da hun har vanskelig for å sette grenser for seg selv. Det å da skulle jobbe med en gutt som hele tida går inn for å teste grensene, medfører at hun lot ham overkjøre seg. For å håndtere sine egne problemer har Astrid ukentlige samtaler med en fast psykolog. Denne psykologen kjente til Friskgården, og etter samtale med NAV fikk Astrid begynne som deltaker hos Friskgården allerede etter en ukes tid som sykmeldt. Etter de første seks ukene fikk Astrid forlenget samarbeidet med seks nye uker, slik at hun var deltager hos Friskgården i totalt tre måneder.

Astrid begynte sin gradvise retur til arbeidslivet med aktiv sykmelding. Hun ønsket å prøve seg i en jobb hun hadde mestret tidligere, og NAV hjalp henne med å finne et sted hun kunne prøve seg. De to første arbeidsplassene hun forsøkte seg ved, fungerte ikke for henne i forhold

til psykiske utfordringene hun fortsatt jobbet med, og de manglende mestringserfaringene fra før sykmeldingen. Men på den tredje arbeidsplassen fant hun seg bedre til rette. Hun startet i en 60 prosent stilling, og hadde økt til 80 prosent på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført. En måned senere skulle hun startet i et 100 prosent vikariat samme sted.

Etter at Astrid var ferdig på Friskgården har hun deltatt i et oppfølgingsprogram kalt Livsmestring. Det er et års oppfølging som inneholder blant annet samtaler med veileder, dagbok, tilbud om gruppetimer og temakvelder. I tillegg har hun også fortatt ukentlige samtaler med psykologen sin.

4.1.2 Britt

Britt ble sykmeldt i overgangen mellom to jobber. I den gamle jobben hadde hun det administrative ansvaret for en del eiendommer, og det innebar også å reise rundt til eiendommene for å se på ting som måtte repareres og lignende. Beboerne på eiendommene hadde mye ballast med seg, og da Britt kom innom for å se på noe var det en kjærkommen mulighet for dem til å luften sine problemer. Det ble over tid en stor påkjenning for Britt, som ble utsatt for store mengder frustrasjoner og også verbale trusler. På Britts arbeidsplass var det ikke noe apparat som tok vare på henne, og det ble rett og slett for mye. Derfor bestemte hun seg for at hun måtte finne en annen jobb som var mer faglig, og innenfor samme firma fikk hun tilslag på den jobben hun har i dag.

Hun skulle gå noen måneder i den gamle jobben før hun begynte i den nye, og i den perioden var hun på sykehuset for noen prøver. Disse prøvene var ikke som de skulle være, og det resulterte i flere inngrep, gjentatte sykehusbesøk og komplikasjoner. Etter å ha kommet seg fysisk, var hun tilbake på jobb og følte seg klar til innsats. Men det gikk ikke lang tid før hun opplevde flere episoder av utmattethet. Midt på arbeidsdagen kunne hun bli helt tom, apatisk og ute av stand til å røre seg eller fokusere. Hun forsto ikke hva som skjedde, og fastlegen tok prøver uten å finne noe fysisk galt. Britt gikk med på å redusere arbeidsmengden litt, men ville ikke sykmeldes for hun skulle jo tross alt begynne i ny jobb ikke lenge etter.

Britt startet i den nye jobben da hun skulle, men var også der aktivt sykmeldt. Det neste halvannet året vekslet hun på å jobbe fullt og å være helt eller delvis sykmeldt, og kroppen ble både fysisk og psykisk mer nedbrutt. Etter selv å ha funnet ut om Friskgården fikk hun starte

der samtidig som hun fikk full sykmelding fra jobben for å konsentrere seg om å bli frisk. Britt var deltaker hos Friskgården i 12 uker. Etter Friskgården begynte Britt å jobbe 20 prosent, for deretter å øke gradvis. Da intervjuet ble gjennomført hadde Britt vært i aktiv sykmelding i ca et halvt år, og jobbet da 60 prosent stilling i sin nye, faste jobb. Britt har etter sine 12 uker hos Friskgården hatt oppfølging gjennom Livsmestring, i tillegg til tett dialog med NAV, fastlegen og jobben.

4.1.3 Cecilie

Cecilie jobber i en 100 prosent stilling på samme sted som før hun ble sykmeldt, og har på det tidspunktet intervjuet ble avholdt vært i full jobb i to år etter at hun var ferdig hos Friskgården. Cecilie ble sykmeldt grunnet samlivsbrudd, og føler ikke noen faktorer i jobben var medvirkende til sykmeldingen. Hjemme hadde hun flere barn hun måtte ta seg av, og der måtte hun bare stille opp. Det var tungt, og resulterte også i at det ikke var mer fokus igjen når hun skulle på jobb.

Hun var 50 prosent sykmeldt i omtrent en måned før hun kom i kontakt med Friskgården. Mens hun var deltaker der var hun hundre prosent sykmeldt. Cecilie var deltaker på Friskgården et par år tidligere enn Astrid og Britt, og deltakerperioden var da ikke begrenset til kun seks eller tolv uker. Cecilie var dermed deltaker i seks måneder, og hadde deretter oppfølging i ytterligere seks måneder. I oppfølgingsperioden begynte hun å arbeide igjen, og det skjedde en gradvis nedtrapping av besøk ved Friskgården og opptrapping av arbeidsandel. Som Astrid og Britt begynte også Cecilie med en 20 prosent stilling i starten, og økte gradvis opp til 100 prosent.

4.2 Trygge læringsomgivelser

Mine funn viser at deltakerne opplevde læringsomgivelsene på Friskgården som trygge og støttende, og de opplevde læring gjennom utfordringer tilpasset sin nærmeste utviklingssone (Vygotsky 1978) og sonen for vekst/læring (Csíkszentmihályi 2005).

4.2.1 Stillasbygging

Astrid beskriver at miljøet ved Friskgården preges av positivitet, hygge og nære relasjoner, noe hun følte hun hadde stort behov for. På spørsmål om hvordan hun opplevde læringssituasjonene på Friskgården, svarte Astrid:

”Jeg har et stort behov for å få bekreftelser, å bli sett, og å få tilbakemeldinger på det jeg gjør. Ikke nødvendigvis sånn at man må si det til meg, men se at andre faktisk trives sammen med meg og at de søker kontakt med meg. Og det er kanskje noe av det jeg lærte mest av her, hvordan jeg trenger å ha det rundt meg i et arbeidsmiljø.”

På spørsmål om hvordan læringssituasjonene på Friskgården opplevdes, svarte Cecilie: ”I tillegg så er vi oss selv når vi er der, vi trenger ikke spille en rolle eller prestere på noe vis.” I refleksjoner rundt å bygge opp selvbildet igjen beskriver Britt:

”Og så var det andre dagen på Friskgården, da hadde jeg møtt mange mennesker for første gang dagen før. Så kom jeg inn her, og følte meg veldig liten. Her var det masse friske, oppegående mennesker følte jeg, og her kommer lille meg. Og så kom jeg inn, og så er det noen som sier ”Hei!!”, og jeg blir så glad – det er noen som har sett meg! Det er noen som har oppdaga at jeg er her.

Intervjuer: Og det var en annen deltaker?

Ja, det var en annen deltaker. Og det var faktisk veldig sterkt. Det høres litt dumt ut, men det var det. Og så lærte vi at det betyr mye, og jeg hadde jo kjent det. Det er sånn vi skal være. Og så ble vi sånn mot hverandre, og det ble slik en positiv atmosfære. Vi ser hverandre i øynene og sier ”Hei, det er godt å se deg!” Og det gjør vi selv om vi ikke har greid noe på jobben, og ikke har greid å kjøre barna og alt mulig rart. Så er jeg folk allikevel! Jeg skulle fokusere på at det er positivt at jeg er meg, og at jeg bare er til stede for andre og for meg selv.”

Å skape trygge rammer og lærevilkår for deltakerne er et sentralt element på Friskgården, og støttes av sosial konstruktivistisk læringsteori og Vygotskys stillasteori (1978). Deltakernes uttalelser innledningsvis kan tolkes som bekreftelser på at Friskgården lykkes med å skape denne tryggheten. Gjennom det sosiale samspillet på Friskgården fungerer deltakerne som kompetente andre (ibid.) for hverandre, noe som er lærende både for den som hjelper og den som blir hjulpet. De ansatte er de viktigste kompetente andre, og har ansvaret for å bygge stillaset rundt deltakerne slik at de kan komme i posisjon til å bistå i hverandres læring. Målet med stillasbygging er at deltakerne skal lære å mestre sine nye verktøy i hverdagen mens de har det trygge miljøet på Friskgården å støtte seg til. Når de så mestrer verktøyene ”sammen med Friskgården” først, kan de mestre dem alene i sin egen hverdag deretter.

Slik deltagere beskriver sine opplevelser av læringsomgivelsene og det støttende miljøet på Friskgården lykkes de ansatte i sitt arbeid med å skape stillas for deltakerne. De opplever trygghet nok til å være seg selv, og de slipper prestasjonspress, de mottar tilbakemeldinger og blir sett av de ansatte. Som Britt forteller smitter tryggheten over på deltakerne og de internaliserer (ibid.) den stillasbyggende atferden de ansatte viser. Gjennom å aktivt engasjere seg og være delaktige i hverandres utviklingsprosesser gjenkjennes også to av hovedkildene til mestringssevne hos Bandura (1997). Deltakerne fungerer som rollemodeller for hverandre, og de utøver sosial støtte. Nærmere gjennomgåelse av kildene til mestringssevne kommer i kapittel 4.4 ”Mestringsforventning”.

4.2.2 Den nærmeste utviklingssonen

Dette funnet viser et annet viktig element med å bygge stillas, nemlig å sørge for at deltakeren får arbeidsoppgaver som ligger innenfor vedkommendes nærmeste utviklingssone (Vygotsky 1978). Astrid beskriver her hvordan hun har jobbet med en utfordring over tid, og stadig utvidet sin nærmeste utviklingssone:

”Jeg driver jo å opptre. Så veilederen foreslo at jeg skulle opptre for henne. Så først opptrådte jeg for henne, deretter for en mindre gruppe brukere, før jeg underholdt på juleavslutningen for alle deltakerne. Jeg har jo vært kunstnerisk aktiv i mange år, men jeg kjente at jeg fikk mer tro på meg selv. (...) Og så er det noe med å vite hvilke utfordringer jeg er komfortabel med. Jeg tar steg for steg framover, og for eksempel

så snakket jeg med en av kollegene på jobb om ikke jeg kunne ha en framføring med barna. Jeg har opptrådt for barn før, så det er ikke det. Men nå er det sånn at det står på planen at da skal jeg ha samling, og bare det er litt skummelt. Og så er jo de andre voksne der også, og det er de jeg er redd for. For barna dømmer deg ikke. Men dette ville jeg ikke turt hvis jeg ikke var på en arbeidsplass hvor jeg følte meg trygg. Så det sosiale på jobben er ekstremt viktig for at jeg skal gjøre en god jobb og tørre å bidra med noe.”

Dette sitatet viser hvordan veilederen i samtaler med Astrid utfordret henne på å opptre for henne. Hun visste at dette var noe Astrid behersket og likte å gjøre, men kun hjemme hos seg selv. Gjennom en analyse av situasjonen kan det tenkes at veilederen kunne foreslått at Astrid kunne fermføre noe under en av de daglige morgensamlingene de har på Friskgården slik at flere fikk se. Men siden Astrid ikke er vant til å opptre for andre, er sannsynligheten stor for at Astrid ville opplevd situasjonen som vanskelig og utrygg, og dermed utenfor sin nærmeste utviklingssone (Vygotsky 1978). Ved å spørre henne om en opptreden kun foran veileder er rammene tryggere da antallet er lavt, og vedkommende er en person Astrid har tillit til. Da denne opptredenen gikk bra, ble den nærmeste utviklingssonen (ibid.) utvidet til å omfatte en opptreden foran noen utvalgte av deltakerne som Astrid også stolte på. Slik har utvidelsen fortsatt til områder som ved oppstart virket veldig skremmende.

4.2.3 Flyt

Dette funnet viser flere ulike soner i Csíkszentmihályis (2005) Flyt-teori. I det første funnet beskriver Astrid den manglende støtten hun fikk i sin tidligere jobb:

”Det var nok også ett av problemene med den jobben jeg hadde før (...) Jeg følte at jeg ble satt i en veldig vanskelig situasjon, uten noen nære jeg kunne betro meg til ordentlig. Det var ikke noe veiledning, ingenting sånt. Eller vi fikk veiledning med en rådgivningstjeneste da, men de sa bare at de fikk ikke gjort noe, og det var sikkert ikke så ille som vi sa, og...”

Astrids beskrivelse av sin jobbsituasjon før sykmeldingen kan tolkes som å ha flere kjennetegn fra flukt-området i Csíkszentmihályis (2005) Flyt-teori. Utfordringen var høy, Astrid fikk virkelig brynet sin kompetanse, men støtten var ikke tilsvarende høy. Med manglende sosial støtte er det ikke uvanlig å mentalt flykte fra situasjonen. Hos Astrid besto flukten i å sette fokus på å holde ut de gjenværende månedene til gutten etter planen skulle få plass på spesialinstitusjon. Da dette ikke skjedde ble flukten fullbyrdet og Astrid ble sykmeldt.

I det andre funnet svarer Astrid på spørsmål om hun er komfortabel med den raske økningen i stillingsprosent: *"Ja jeg er det, for jeg kjenner at jeg trives veldig godt (...) Jeg opplever masse mestring hver eneste dag! Så det er veldig all right å være der, det er det."*

Britt svarer blant annet følgende når hun blir spurt om hvordan hun tror hun mestrer en situasjon som er ny og utfordrende: *"(...) jeg liker egentlig utfordringer. Jeg synes det er moro, og jeg merker at hvis jeg får en utfordring som er litt på kanten av hva jeg kan, men hvis folk tror på meg, så gjør jeg det, det er ikke noe problem det."*

I sin nye jobb kan det derimot se ut til at Astrid har en bedre balanse mellom støtte og utfordring. Hun sier selv at hun opplever masse mestring hver eneste dag, og at omgivelsene gir henne tilbakemeldinger, støtte og rom for å være seg selv, slik hun lærte på Friskgården at hun har behov for på sin arbeidsplass. Hun befinner seg derfor ganske sikkert på den høyre siden av Flyt-diagrammet. Spørsmålet er om utfordringene står i samsvar med støtten, eller om de er for lave og dermed kun gir bekreftelse (ibid.). Tilværelsen i et slikt miljø kan være behagelig og tilfredsstillende i begynnelsen, men vil over tid gi lite læring og gå over i kjedsomhet. Men flere tegn tyder på at Astrid også utfordres i jobben; hun sier at hun får brukt fagkompetansen sin godt; at hun har mye å bidra med; at hun har mulighet til å ta initiativ; at arbeidssituasjonen gir henne stor glede; at hun er fornøyd når hun kommer hjem fra jobb. Disse faktorene peker mot en arbeidssituasjon som preges av flyt og ikke kjedsomhet. Det ser derfor ut til at Astrid har funnet en arbeidsplass hvor hun i stor grad befinner seg i området for vekst/læring (ibid.), hvor lærings- og handlingsmulighetene er i balanse med hennes subjektive opplevelse av utfordringene og faktiske ferdigheter.

Tankegangen Britt deler med oss kan tolkes som et klassisk eksempel på hvordan man kan finne flytsonen (ibid.). Utfordringen er på grensa av hva hun kan klare, men omgivelsene støtter henne. Og ikke bare mestrer hun utfordringen, men hun gjør det også med stor glede.

En slik mestringsopplevelse (Bandura 1997) øker hennes egen mestringsforventning, og grensa for hvilke oppgaver hun er komfortabel med flyttes litt lenger.

4.3 Pedagogiske prosesser

Læringen ved Friskgården skjer gjennom et samspill av formelle og uformelle læringssituasjoner. De formelle situasjonene er undervisningstimer for alle deltakerne, veiledningssamtaler mellom den enkelte deltaker og dennes personlige veileder, samt fysisk trening og avspenning med fysioterapeut. De uformelle læringsarenaene er gåturer, sittegrupper, måltidssituasjonen og generelt sosialt samvær. Mine funn viser at undervisningen er fundamentet for de andre læreprosessene, at fellesskapet blant deltakerne er en lærerik ressurs, samt at det pedagogiske opplegget forutsetter aktive deltakere.

4.3.1 Undervisningen

For Britt var undervisninga en viktig byggestein for sosialt samhandling:

"(...) jeg tror at vi får en felles plattform jeg, at vi har undervisninga sammen. Noen prater mye, andre sier ingenting, men det er greit det. Vi er på forskjellige nivåer i utviklinga, har gode og dårlige dager, men vi har en felles plattform som gjør at vi føler trygghet. Da blir det lettere å åpne opp og prate om ting etterpå, for eksempel når vi går tur eller bare sitter på trappa, eller når vi spiser."

Cecilie påpeker også undervisningas sentrale rolle for den interne tryggheten og samspillet i gruppa:

"Men i tillegg til at det blir lagt frem enkelt så er det mange ulike yrkesgrupper representert, og mange ulike individer som er der. Og det gjør at vi får mange ulike vinklinger. I tillegg så er vi oss selv når vi er der, vi trenger ikke spille en rolle eller prestere på noe vis. Vi bare er der i forhold til de temaene som er."

Som deltakerne her forteller om er undervisningstimene fundamentet for deltakernes læringssamarbeid. Gjennom at alle deltar i de samme sekvensene og lærer om de samme temaene opparbeider de seg en felles plattform som de kan prate sammen ut ifra.

Av kulturelle redskaper (Säljö 2005) er det muntlig språk og kroppsspråk som er de bærende elementene. Tekniske hjelpemidler brukes i svært liten grad, slik at fokuset ligger på det mellommenneskelige samspill og de språklige redskapene. Språket er et redskap alle teknisk sett *kan* å bruke, men Friskgården fokuserer mer på innholdet deltakerne velger å legge i redskapet. For eksempel å bruke språket til å dele erfaringer med hverandre, åpne seg for hverandre og gi støtte til hverandre. Med et slikt stort fokus på språk fokuseres det også automatisk på sosial samhandling og å lære gjennom å benytte seg av hverandre som ressurser. Men språket som kulturelt redskap (ibid.) innbefatter også språket og den indre dialogen deltakerne fører med seg selv. Astrid gir et eksempel på hennes fokus på endret indre dialog:

”Det hender jo jeg tenker nå at ”der skulle jeg satt en grense”, eller ”der skulle jeg sagt ifra”. Men jeg må være snill mot meg selv og tenke at ”ja ja, du prøvde”, at jeg klarer å tenke at jeg gjør mitt beste, så vil jeg få det til. Problemet er hvis jeg rakker ned på meg selv, så hjelper det ikke om jeg klarer å si fra en gang, for da tenker jeg at det var bare flaks.”

Både Britt og Cecilie fremhever at temaene for undervisningstimene er veldig enkle, men likevel geniale i forhold til å lære å ta bedre vare på seg selv. Cecilie sier *”i forhold til temaene var alle veldig spennende og aktuelle, og det var veldig god atmosfære i forhold til å legge det fram enkelt. For det er jo så enkelt egentlig. Men så glemmer vi å tenke så enkelt, vi gjør det ofte for vanskelig.”* Britt innrømmer også at ikke alle temaene var like lette å relatere til egen hverdag i starten, men etter samtaler og diskusjoner med de andre deltakerne så hun at det hadde mer for seg, og at det også fikk henne til å føle seg mer verdifull.

Temaene ruller i sykluser på seks uker, slik at deltakerne som er på Friskgården i tolv uker får alle emnene to ganger. Britt påpekte at å høre temaene to ganger bare var positivt, da ulike forelesere uttrykte seg ulikt, og man hadde også ulike erfaringer andre gang enn første gang. Måten selve undervisningssekvensene ble lagt opp på bidro også til veldig god læring. Veilederne var svært engasjerte og inspirerende, og la fram temaene på en forståelig måte. De var også flinke til å bruke relevante eksempler, og inviterte deltakerne til å komme med egne eksempler og historier. Interaktiviteten i gruppa skapte engasjement og godt læringsmiljø. En utfordrende faktor Britt opplevde enkelte ganger var at gruppen i undervisningstimene ble for

stor. De ble da prisgitt om foreleseren håndterte dette godt, og terskelen for muntlig deltakelse og åpenhet ble hevet for henne.

4.3.2 Medmennesker som læringsressurser

Fellesskapet deltakerne opplevde på Friskgården står i en sentral posisjon for læringsprosessene hos alle tre. Astrid svarer følgende på spørsmålet om hva på Friskgården som har vært mest viktig for hennes arbeidssituasjon:

”En av tingene er å treffe andre som er i samme situasjon, å se at det er mange andre som også føler sånn. Alle går ikke rundt og føler seg vellykka hele tida, og det er ikke bare jeg som ikke føler meg bra. Alle kan ha dårlige dager, alle kan havne i vanskelige situasjoner. Det blir litt lettere å se andre også. Man blir veldig selvsentrert når man går og føler seg dårlig. Selv om det er negativt, så ser man på hvordan man påvirker andre og så videre. Ikke at jeg føler meg bedre enn alle andre, men jeg sammenlignet meg og følte jeg kom til kort hele tiden. Her kan vi dele historier, og jeg ser at de andre er bare mennesker de og, og de kan også ha det vanskelig. Og noen ganger kan jeg være til støtte jeg og, da jeg kan ha kommet lenger i prosessen enn det andre har. Og det føles veldig bra. Det er vel egentlig det jeg har fått mest ut av, det å prate med andre i samme situasjon. Man er ikke alene.”

Britt beskriver hvordan de andre deltakerne var aktive elementer i hennes læringsprosess:

”(...) og det at vi gir hverandre masse. Jeg møtte mennesker som hadde gjort ting som... slik var jeg for ei stund siden, og jeg møtte noen hvor jeg tenkte at sånn vil ikke jeg være. Og da begynte jeg å se andre, og at andre delte sine opplevelser med oss, og det hadde vi ikke fått noe annet sted. Så det var en sterk opplevelse, mange fine mennesker som har det tøft på hver sin måte.”

På spørsmål om hun lærte noe av de andre deltakerne som var på Friskgården sammen med henne, svarer Cecilie: *”Ja, du får jo en erfaringsutveksling som er veldig vid når man er så mange ulike personer. Og så får man se viktigheten av hverandre. Og ulike typer folk også, forståelse. Det at noen hadde det faktisk fryktelig vondt, men kunne ha det veldig bra også.”*

For Astrid har samværet med de andre deltakerne ved Friskgården vært svært sentralt. Samtaler med andre i samme situasjon, dele erfaringer, se at andre ikke var vellykka hele tiden, og også oppleve at man kunne være til hjelp for andre. Gjennom å gi sosial støtte (Bandura 1997) til hverandre er begge parter i en læringsprosess. Deltakerne snakker sammen om mestring, noe som krever og skaper refleksjon. Det å oppleve at man er til hjelp for andre er også en mestringsopplevelse (ibid.), og noe som styrker ens eget selvbilde. I følge Øiestad (2009) viser evnen til å ha oppmerksomhet rettet mot andre at man allerede har opprettet god kontakt innover i seg selv. Gjennom samvær og å dele erfaringer fungerer også deltakerne som rollemodeller (Bandura 1997) for hverandre. Denne formen for læring kalles modellering (ibid.). Bandura skriver i hovedsak om positive rollemodeller, noe som selvfølgelig er viktig, men i sin beskrivelse av de uformelle læringssituasjonene påpeker Britt at også negative rollemodeller gir viktig læring: *"Og det å høre andre var veldig viktig for meg. Kanskje tenkte jeg at sånn vil jeg ikke være, eller sånn vil jeg ikke tenke. Eller hvis noen hadde tatt en avgjørelse, så tenkte jeg at "oj, de har greid å tatt den avgjørelsen, de har kommet helt dit de.""* Så gjennom å være sammen, åpne seg for hverandre og vise hvem man er så gir man andre mulighet for læring samtidig som man selv aktivt lærer.

For en deltaker som Astrid er bare det å være sosial sammen med andre mennesker en læringsprosess. Friskgården har gitt henne god trening i å ta kontakt med andre, noe hun følte seg for sjenert til tidligere. For henne var derfor de uformelle situasjonene ved Friskgården de viktigste arenaene for læring. Britt og Cecilie mener begge at kombinasjonen av formelle- og uformelle læringssituasjoner er en styrke for læringsprosessen - elementene spiller på hverandre.

Gjennom å ha fokus på fellesskap og å lære sammen med andre får deltakerne også trening i å fungere i grupper. De prosessene som er beskrevet tidligere i dette kapitlet er gode eksempler på hvilke ressurser som ligger i en velfungerende gruppe. I teorien om empowerment representerer kraften (Hannestad 2007) summen av den individuelle og kollektive kompetansen i en gruppe. Friskgården har kommunikasjon i grupper som et eget undervisningstema, og som deltakerne har beskrevet er sosiale relasjoner og samspill sentrale elementer. Deltakerne får god trening i grupperelasjoner i trygge omgivelser på Friskgården, og hensikten er at de skal ta det med seg ut i arbeids- og hverdagslivet. Gjennom å gi hverandre rom til å være seg selv og bruke sine unike ressurser i grupperelasjoner i

arbeidslivet, organisasjonslivet og privat kan både individet og gruppen som kollektiv komme styrket ut.

4.3.3 Aktive deltakere

På spørsmål om hvordan hun opplevde læringssituasjonene ved Friskgården, svarer Britt:

”Her lærte vi om ting som hadde med livet å gjøre, ting vi kan bruke i hverdagen. Og ting som krever at jeg gjør en innsats, men som kan gi meg et bedre liv. Hvis jeg greier å bruke det.”

I følge sosial konstruktivisme skjer læring i samhandling med andre, men det er den lærende som er den aktive (Vygotsky 1978). Dagene på Friskgården har en fast timeplan som deltakerne anbefales å følge, men det er opp til deltakeren selv å bestemme hva vedkommende ønsker å være med på – altså må man selv ta et visst initiativ. Noe læring får man også ved kun å være passivt tilstede, men både i undervisningstimer, veiledning, trening og diskusjoner er intensjonen at deltakerne skal finne ut at de lærer mer ved selv å være aktive. Som Britt sier i sitatet lærte hun mye nyttig i undervisningen, men hun har ikke selv nytte av det før hun selv tar det i bruk. Hennes utsagn kan derfor tolkes som en bekreftelse på at det å kunne ta ansvar for egen læring og utvikling, er en viktig forutsetning for å holde fast ved endringer og fortsette utviklingen når man er ferdig som deltaker ved Friskgården.

Aktive deltakere er nært beslektet med empowermentprosessens mål om å gjøre deltakerne til subjekter i eget liv (Hannestad 2007). Dette omtales i kapittel 4.7 ”Empowerment – en bevisstgjørende prosess”.

4.4 Mestringsforventning

Mine funn viser hvordan henholdsvis høy og lav mestringsforventning (Bandura 1997) innvirker på deltakernes opplevelse av utfordrende og grenseoverskridende (Csíkszentmihályi 2005) situasjoner. Et funn viser også hvordan lav mestringsforventning kombinert med sterk OAS (Antonovsky 1987) kan slå ut.

4.4.1 Høy mestringsforventning

På spørsmål om hvordan hun opplever sin egen tro på at hun vil mestre en ny eller utfordrende situasjon, svarer Cecilie: *”Jeg har tro på at alt går bra jeg! Den positiviteten, den troa på at jeg skal klare det, den må jo ligge i bunn, hvis ikke så klarer man det jo ikke. Eller i vertfall mye mindre sjanse for å klare det.”*

Cecilies utsagn kan tolkes som at hun møter de fleste utfordringer på strak arm. Banduras teori (1997) presenterer mestringsforventning som en selvforsterkende faktor. For Cecilie vil hennes høye mestringsforventning være med på å gi flere mestringsopplevelser, og dermed holdes mestringsforventningen høy eller økes.

Mestringsforventning (Bandura 1997) kan innvirke på atferd gjennom målsetting, innsats og utholdenhet. Cecilies høye mestringsforventning ga seg utslag i perioden etter samlivsbruddet, da hun etter beste evne forsøkte å holde hjulene i gang, noe hun klarte et års tid før ressursene ikke strakk til lenger. Situasjonen var svært utfordrende med barn, jobb og omorganiseringer å ta seg av, men hun satte seg som mål at dette skulle hun klare på egen hånd likevel.

Innsatsen og utholdenheten var stor, men den høye mestringsforventninga var nok for blindende til å se at denne utfordringen var i største laget. Men det viser likevel at stor tro på egen mestring gir et ukuelig pågangsmot til å ta fatt på de fleste oppgaver.

4.4.2 Lav mestringsforventning

Britt svarer slik på spørsmålet om forventet mestring av ny og utfordrende situasjon:

”Hvis jeg står overfor en utfordring, så tenker jeg for det første at det ikke finnes problemer, bare utfordringer (...) Men jeg må jo tro på det selv. Og jeg tror mer på det nå enn før Friskgården. Da jeg var dårlig føltes alt bare helt håpløst. Jeg greide ikke å sortere verken ord eller tanker. Men nå greier jeg å sortere det mere, og jeg liker egentlig utfordringer (...) Men hvis jeg får en sånn, som jeg fikk da jeg ikke jobba fult da når jeg bare sa at jeg greier det ikke (...) og da synker jeg bare i hop og er helt ferdig, sånn føltes det da”

I Britts tilfelle beskriver hun selv at hun tidligere hadde en høy mestringsforventning (Bandura 1997) og så positivt på utfordringer. Men analyse av perioden i forkant av sykmeldingen kan tyde på at hun hadde færre og færre mestringsopplevelser i jobben, noe som kan redusere mestringsforventningen. Disse negative opplevelsene kan også generaliseres til andre områder, noe det antageligvis gjorde hos Britt, da jobben var hennes målestokk for suksess i tilværelsen. Hun hadde også lav sosial støtte (ibid.) fra personer rundt seg på jobb, og ble derfor sittende alene med utfordringene sine. Sist men ikke minst ble mestringsforventningen hennes påvirket av fysiologisk aktivering (Kaufmann og Kaufmann 1996). De fysiske problemene med sykdom og tretthet gjorde nok at hun hadde færre ressurser tilgjengelig til å mobilisere både tro på mestring og generelle mestringsressurser (Antonovsky 1987) til faktisk gjennomføring.

Som analysen over viser hadde flere av kildene til Britts høye mestringsforventning enten forsvunnet eller blitt redusert. Å ha lav mestringsforventning kan være et spill uten ende, altså at man gjennom den lave mestringsforventningen selv bidrar til fravær av mestring og følelse av mislykkethet. Man ønsker selvfølgelig å mestre og prestere, men i stede for å bygge opp seg selv gjennom ros ser man med kontinuerlig kritisk blikk på egen atferd. På den måten er man fanget i et spill hvor forsøkene på løsning blir en del av problemet. For å kunne komme ut er det nødvendig å endre spillereglene (Øiestad 2009). Britts spilleregler i perioden før hun kom til Friskgården var å påta seg samme utfordrende oppgaver som mens hun var frisk, men uten at hun hadde ressurser tilgjengelig for å løse oppgavene. For å endre spillereglene var det

nødvendig å innse at Britts situasjon var annerledes nå enn tidligere, for deretter å lete etter kilder til mestringsforventning slik at hun snur spillet til å bli en positiv spiral i stede.

Første steg på veien mot økt mestringsforventning var at Britt besluttet å skaffe seg en ny jobb, noe hun lyktes med. Hun trives veldig godt og føler hun får brukt sin kompetanse på en god måte – gode mestringsopplevelser (Bandura 1997). De fire kildene til mestringsforventning (ibid.), er alle sentrale elementer i Friskgårdens pedagogiske strategi, og på den måten har Britt vært igjennom flere viktige prosesser for økt mestringsforventning mens hun var på Friskgården. Gjennom veiledningssamtaler opplevde Britt sosial støtte (ibid.) hvor de snakket om hvordan hun kunne mestre igjen, og hvilke verktøy hun kunne benytte seg av for å komme dit. Gjennom å trene på å bruke verktøyene ville hun etter hvert få mestringsopplevelser. Det sosiale fellesskapet blant deltakerne bidro med modell-læring (ibid.), bestående både av positive- og negative rollemodeller. Som resultat av å lære seg å ta egne valg, å sette grenser, å se sin egen verdi som menneske uavhengig av jobbsituasjonen, samt fysisk trening og avspenning, endret også Britts fysiske aktivering seg. Hun fikk mer overskudd til å håndtere hverdagen, kroppen ble mer fysisk robust, og selvbildet tryggere. Dermed føler hun nå et større velbehag i møte med utfordringer både i jobb og privat.

4.4.3 Lav mestringsforventning med sterkt OAS

På spørsmål om hun følte at læringsevnene hennes ble stimulert i arbeidssituasjonen hennes før sykmeldingen, svarer Astrid: *”Nei, der opplevde jeg ikke mestring i det hele tatt. Jeg følte meg egentlig bare mislykka.”* Hun ble også spurt om hvordan hun føler sin tro på at hun skal mestre situasjonen hvis hun stilles overfor en ny og utfordrende situasjon:

”Stort sett så klarer jeg det jeg vil og det jeg gjør. Men det betyr ikke at jeg har trua på meg selv for det, for jeg tenker at jeg kommer til å mislykkes og at dette ikke kommer til å gå bra. Men hvis jeg tenker nøye etter så vet jeg at det gjør det egentlig. For egentlig er jeg sterk og klarer det meste, men jeg tror det ikke selv, og klarer ikke å se at jeg egentlig er flink. Men det er mye jeg mestrer.”

Analyse av Astrids arbeidshverdag, tyder på at hun hadde lav stimulans av egne læringsevner, og hun ikke fikk brukt sine kompetanser og ressurser på den måten hun ønsket. Dette var med på å redusere den generelle opplevelsen av mestring (Bandura 1997) i jobben. I møte med utfordrende situasjoner forventet derfor Astrid automatisk at hun ville mislykkes, selv om hun innrømmer ved nærmere ettertanke at hun stort sett klarte det meste hun satte seg fore. Astrids reaksjonsmønster på utfordrende situasjoner er preget av negative automatiske tanker (Øiestad 2009), og underbygger hennes egne utsagn om at hun har et dårlig selvbilde. Erfaringsmessig sier hun selv at hun vet hun mestrer veldig mange situasjoner, men likevel sier de automatiske tankene til henne at dette kommer hun ikke til å mestre. Dette viser hvordan man kan ha god selvtillit og lykkes i det man gjør, samtidig som man har et dårlig selvbilde.

Det Astrid sier om sin opplevelse av egen mestringsforventning er litt motstridende i forhold til Banduras (1997) teori. Gjennom at hun gjentatte ganger har positive mestringsopplevelser skulle hun etter hvert få en høyere mestringsforventning, da dette er den viktigste kilden til høy mestringsforventning (ibid.). Sosialkognitiv læringsteori er en retning av kognitiv læringsteori, og disse teoriene mener at læring skjer gjennom å lagre kunnskap i skjema (Bråten 2002). Oftest må ny kunnskap tilpasses eksisterende skjema slik at disse endrer karakter. Astrid har en lang historie med depresjoner og sier selv at hun har en innarbeidet vane med å være slem med seg selv. En måte å være det på er at hun stort sett attribuerer (Øiestad 2009) egen suksess til ytre faktorer, mens nederlag attribueres til indre faktorer. Disse attribusjonsskjemaene er nok rigide, og det kreves mange positive erfaringer for å endre dem.

En mulig forklaring på Astrids gode mestring uten mestringstro er at hun har en rimelig sterk OAS (Antonovsky 1987). Hun sier selv at hun er en reflektert person, og at hun er sterk og mestrer det meste. Selv om utgangspunktet med depresjoner, sosial angst og lav mestringsforventning er dårlig, ser det ut til at Astrid likevel opplever hverdagen sin som begripelig – hun finner en kognitiv struktur og sammenheng i de hendelser som skjer. I tillegg ser det også ut til at hun opplever en meningsfullhet – altså en delaktighet i det som skjer, noe som er med på å skape motivasjon (ibid.). Elementet håndterbarhet er mer tvetydig. Gjennom å gjentatte ganger lykkes i sin håndtering av ulike situasjoner viser Astrid at hun har tilstrekkelige ressurser til rådighet. Hun sier også selv at hun innerst inne vet at hun har ressursene, men at hun likevel automatisk tenker at hun ikke har det, og at hun dermed ikke

vil lykkes med å håndtere utfordringer. Den nye jobbsituasjonen er nok et viktig tilskudd til å øke den totale OAS for Astrid, og forhåpentligvis også mestringsforventningen etter hvert.

Antonovsky (1987) har sett nærmere på relasjonene mellom de tre komponentene i OAS. Undersøkelser har vist at korrelasjonen mellom komponentene er svært høy, men ikke fullstendig. På den måten kan en person befinne seg høyt på én komponent og lavt på en annen. Det kan se ut til at motivasjonen gjennom meningsfullhet ser ut til å være mest sentralt, og uten denne vil man kun sporadisk befinne seg høyt på begripelighet og håndterbarhet. Begripelighet ser ut til å være nest viktigst, da håndterbarhet avhenger av forståelse. Men tross en mulig intern rangering, er det slik at mestring avhenger av OAS som helhet (ibid.). Antonovskys rangering av komponentene underbygger analysen som viser hvordan Astrid kan mestre godt selv med lav mestringsforventning.

4.5 Pedagogiske faktorer som styrker mestringsferdigheter

Friskgården bygger sitt pedagogiske fundament i hovedsak på kognitive læringsteorier (Bråten 2002) og funnene i denne delen viser hvilke pedagogiske faktorer hos Friskgården som er de mest sentrale for å styrke deltakernes mestringsferdigheter.

- Å bygge støttende stillas (Vygotsky 1987) og skape trygge omgivelser hvor deltakerne gis positiv støtte til å lære. Funnene viser at dette gjøres best gjennom å skape nære relasjoner, gi deltakerne rom til å være seg selv, gi hverandre bekreftelser og tilbakemeldinger, og å bli sett og se andre.
- Å gi deltakerne utfordringer som befinner seg innenfor deres nærmeste utviklingssone (ibid.). Det vil si oppgaver deltakerne klare med litt hjelp eller støtte fra andre. Etter hvert som utfordringer mestres, økes vanskelighetsgraden da utviklingssonen utvides. Funnene viser også viktigheten av at det er balanse mellom grad av støtte og nivå på utfordring (Csíkszentmihályi 2005).
- Å være en aktiv deltaker sammen med andre. Funnene viser at undervisningen gir deltakerne et felles fundament å samarbeide ut ifra, og er med på å stimulere deltakerne til å ta aktivt del i sin egen læreprosess. Deltakerne framhever også verdien av å dele erfaringer og å hjelpe hverandre. Disse prosessene er også med på å lære deltakerne hvilken ressurs det er at alle er ulike og besitter ulike kvaliteter og kompetanser.
- Å fokusere på kilder til økt mestringsforventning (Bandura 1997). Funnene viser at kildene mestringsopplevelser, rollemodeller, sosial støtte og fysiologisk aktivering bidrar til høyere mestringsforventning. Og høyere mestringsforventning stimulerer til forhøyet målsetting, økt innsats og økt utholdenhet i forbindelse med utfordringer. Til slutt er det også et funn som viser kompleksiteten rundt mestring, nemlig at lav mestringsforventning også kan kombineres med stabil mestring.

4.6 Helsevesenet – står helhet i fokus?

Funnene viser at man ikke automatisk undersøkes som en helhet av både fysiske- og psykiske sider i møte med helsevesenet, og at eget initiativ kan være nødvendig for å bedre egen helsesituasjon.

Britt beskriver her om sin prosess med å finne ut hva som feilet henne i forkant av tiden på Friskgården:

”Etter flere tilfeller av utmattethet og sammenbrudd på jobb, gikk jeg til fastlegen for å undersøke om det var mer som feilte meg. Hun tok all verdens prøver, sjekket alt mulig, men uten å få resultater som gjorde oss klokere. Hun forsøkte ingen andre tilnærmeringer, bortsett fra å spørre flere ganger: ”du er ikke deprimert da?” For hvis jeg var det kunne jeg jo få piller mot det... Men jeg var ikke deprimert, jeg våknet hver morgen og gledet meg til å gå på jobb! Jeg tenkte at i dag skal jeg gjøre det bra, i dag er jeg frisk. Men når jeg var utslitt midt på dagen gang etter gang etter gang så utløste det jo en del tanker (...) Jeg tok jo selv initiativet til Friskgården. Da jeg snakket med fastlegen om det var hun ikke negativ men heller ikke positiv. Litt mer som at ”ja ja, vi kan vel prøve det hvis du vil”.”

Gjennom analyse av Britts historie fra samarbeidet med fastlegen kan man finne flere trekk fra den biomedisinske tradisjonen (Gannik 2008) enn den biopsykososiale helse- og sykdomsmodellen (Espenes og Smedslund 2009). Både dualisme, biologisk reduksjonisme og objektiviseringsprinsippet kan gjenkjennes i behandlingen hun mottok. Felles for disse er at de ikke vektlegger sammenheng mellom fysiske og psykiske prosesser, og de ser på isolerte deler fremfor mennesket som helhet (Gannik 2008, Ramberg 2008). Det vil si at de fysiske sykdomstegnene ble undersøkt uten å finne svar, og Britt ble fortsatt i dårligere form. Fastlegens løsning var å gi henne sykmelding, men Britt ønsket ikke full sykmelding, da hun skulle starte i ny jobb om ikke lenge. Hun reduserte prosentandelen på jobb, men holdt bare ut halve dager før kreftene var oppbrukt.

Den biopsykososiale helse- og sykdomsmodellen (Espenes og Smedslund 2009) tar som den biomedisinske tradisjon også utgangspunkt i å ”reparere” mennesker som har blitt syke. Men innfallsvinkelen skal være mer helhetlig hvor man også tar hensyn til sosiale- og psykologiske faktorer. I dette tilfellet kunne spørsmål fra legen rundt Britts subjektive oppfattelse av

situasjonen og hverdagen, stress og sosiale forhold vært med på å gi viktig informasjon for å forstå de fysiske reaksjonene. Det går også an å se det slik at den måten Britt ble møtt i helsevesenet representerer store motsetninger til hvordan man tenker empowerment (Askheim 2007). Kun fysiske undersøkelser objektiviserer pasienten, mens dialog med pasienten i et tilfelle som dette ville være et element som styrket vedkommendes rolle som subjekt i egen prosess.

I følge den tradisjonelle helsedefinisjonen ville Britt på dette tidspunktet vært frisk, da hun oppfylte kravet med fravær av sykdom. Men vurdert i forhold til Peter F. Hjorts definisjon hadde Britt dårlig helse, da hun på dette tidspunktet verken har ”evne eller kapasitet til å mestre og tilpasse seg livets uunngåelige vanskeligheter og hverdagens krav” (Hjort 1994).

Om dette er et representativt bilde av fokuset man opplever hos legen har jeg ingen forutsetninger for å si noe om. Men dette eksempelet viser at selv om helsesektoren har beveget seg mot en biopsykososial helse- og sykdomsmodell, er det ikke alltid man møter en slik tilnærming. For arbeidstakere med lignende problemer som Britt kan tilnærmingen være forskjellen på vellykket rehabilitering og retur til arbeidslivet, eller sykmelding og usikker vei tilbake til arbeid. Ansvarer blir da i stor grad lagt over på den enkelte pasient. Britt er i utgangspunktet en ressurssterk person, og tok derfor tak i sin egen situasjon og fant informasjon om Friskgården som hun tok med til legen. Responsen her var rimelig likegyldig, men hun kunne få prøve det hvis hun trodde det hjalp.

Britts måte å håndtere denne vanskelige situasjonen på kan også analyseres i forhold til Antonovskys (1987) OAS. Komponenten begripelighet (ibid.) var et forvirrende punkt. Ingenting av det som skjedde med Britt var kognitivt forståelig eller sammenhengende, verken for henne eller for legen. Britt hadde gått fra å være en normal arbeidstaker til å bli en person som ikke klarte å utføre noen av sine vanlige oppgaver verken på jobb eller hjemme, og dette uten tegn til sykdom. Men Britt var vant til å håndtere (ibid.) utfordrende situasjoner, og klarte derfor å mobilisere ressurser til å finne ut hvem som kunne finne begripeligheten i denne situasjonen, nemlig Friskgården. Det var meningsfullt (ibid.) for Britt å bruke krefter på å finne hjelp, da hun hadde sterk motivasjon for å gjøre noe for å bedre sin egen situasjon. Britt har derfor i høyeste grad vært den styrende og aktive part i denne rehabiliteringsprosessen, og viser også at hun ønsker å være et subjekt i eget liv (Askheim 2007).

4.7 Empowerment – en bevisstgjørende prosess

Funnene viser at med empowerment (Askheim 2007) som fokus lærer deltakerne å være aktive i forhold til sin egen rehabiliteringsprosess, og de utvikler seg mot å bli subjekter i eget liv. Det å bli kjent med seg selv som aktivt subjekt er en prosess man både gjør individuelt og i fellesskap med andre. På spørsmål om veiledningens rolle i læreprosessen svarer Britt:

”Noe av det jeg liker best ved veiledningene her på FG er at vi ikke får beskjed om at vi bør gjøre noe annerledes, men at vi blir utfordret gjennom spørsmål. Veilederen stiller meg et spørsmål som får meg til å tenke, og etter at jeg har tenkt kan det godt hende jeg gjør noe annet enn det jeg hadde tenkt på forhånd. Men det er god måte å gjøre det på. Det har hjulpet meg masse.”

Empowerment (ibid.) er et sentralt fokus i deltakernes utviklingsprosess på Friskgården, og inngår som et viktig element i salutogenesen (Antonovsky 1987). Strategien går ut på hjelpe deltakerne til å utvikle og bruke ressurser i seg selv, slik at de kan foreta forandringer i eget liv (Andersen m.fl. 2000). Britt beskriver hvordan hun var med på veiledning gjennom spørsmål, en metode hvor deltakeren selv må resonnerer og analysere seg fram til mulige svar, med veileder til hjelp. Denne måten å veilede på medfører at deltakeren styrker seg selv gjennom å være den som faktisk kommer fram til nye måter å håndtere utfordringer på. Styrken (Gibson 1991), som representerer den individuelle kapasiteten, har som mål at deltakerne skal være i stand til å gjøre det de selv ønsker i egen hverdag og i livet ellers – de skal bli subjekter i eget liv (Askheim 2007). Som subjekt vil man få en følelse av delaktighet i hendelser i eget liv, noe som styrker opplevelsen av meningsfullhet i OAS (Antonovsky 1987). Som redskaper for å hjelpe seg i denne prosessen peker alle tre deltakerne rimelig unisont på de samme sentrale elementene fra empowermenttenkningens rådgivningsmetode, som Friskgården baserer seg på.

1. Kompetanseoverføring av relevante og nyttige tema gjennom undervisning og veiledningssamtaler. Fokus på å endre strategier for håndtering av hverdagen, energistyring, sette grenser, og å ta egne valg har vært en gjennomgående faktor for alle deltakerne

2. Utvidelse av sosioøkologiske nettverk på tvers av fagkompetanse og personlighetstyper blant deltakerne, og deltakerne opplever personlig anerkjennelse for hvem de er både fra veiledere og andre deltakere
3. Fokus på styrker og ressurser ligger i bunn for alle lærings- og veiledningsaktiviteter, og gjennom tilbakemeldinger og bekreftelser blir styrkene og ressursene synliggjort

Disse rådgivningsmetodene (Lassen 2003) som bygger på empowerment inneholder i stor grad elementer som ikke bare styrker deltakernes rolle som subjekt i eget liv, men styrker også deres selvbylde. I følge Øiestad (2009) vil et godt og fleksibelt selvbylde gjøre oss til subjekter og aktører i eget liv.

Makten (Andersen m.fl. 2000) er tredje nivå i empowermentutviklingen og omhandler lokalplanet, og har som mål at gruppen skal bruke sin kraft til å skaffe seg adgang til politiske, sosiale og økonomiske ressurser (Hannestad 2007). Friskgården fokuserer i større grad på nivå en og to i empowermentutviklingen, men forsøker også å vise hvilke helsegevinster de mener følger med lokalt, sosialt engasjement. Friskgårdens teori er at det er godt for helsa å kreve sine rettigheter. Dette kan være å stemme ved valg, ta del i organisasjonslivet lokalt og å engasjere seg. Gjennom å gi sitt bidrag til lokalsamfunnet er man med på både å styrke seg selv og samfunnet, og man har også en sterkere posisjon til å stille krav. Cecilie forteller her om hennes erfaringer med å engasjere seg i hverdagen:

”Positivitet gir positivisme. Jeg har på en måte fått så mye energi, og det spruter jo ut, og er noe jeg får tilbakemelding på. (...) jeg kjenner at jeg kan gi, og får så utrolig mye tilbake. Og det er om jeg er på jobb, eller på fritidsaktiviteter, eller på Frisktrening, det er bra å få tilbakemeldinger på!”

Gjennom å være i posisjon til å kreve sine rettigheter står også deltakerne sterkere når det gjelder komponenten håndterbarhet i OAS (Antonovsky 1987). Gjennom selv å være en engasjert deltaker får de tilgang til politiske-, sosiale- og medmenneskers ressurser, og har større sannsynlighet for å håndtere ulike situasjoner og utfordringer.

4.7.1 Subjekt i eget liv

På spørsmål om hun mener hun styrer eller har innflytelse over sitt eget liv svarer Britt:

”Det er det bare jeg som har. Det kan nok skje ting utenfra som kan påvirke, men jeg kan ta stilling allikevel. Det er jeg som må få ting til å skje og ikke skje, og det kan jeg få til. Utrolig mye jeg skulle ha sagt der.”

Intervjuer: Har den følelsen utviklet seg mens du var på Friskgården eller har den alltid vært slik?

Den har blitt mye sterkere i løpet av de ukene her. Men Friskgården er ikke bare noe som skjer i de ukene man er her, det er noe som er i meg, og som følger meg videre. Det er ikke noe som bare stopper opp etter de ukene her. Jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk være her, for at det kan skje noe med meg, jeg ville det skulle skje noe med meg.”

På spørsmål for å bekrefte riktig forståelse om det var slik at hun føler at tidligere ble valgene i stor grad tatt uten å lytte til magefølelsen og den indre troa hun hadde, svarte Cecilie slik:

”Da gikk jeg nok mye mer etter hva andre mente, og hva jeg trodde andre mente. Andres forventninger til meg.”

Britt viste gjennom å oppsøke Friskgården en atferd som kan tolkes dit hen at hun også tidligere har hatt kontroll og styring over eget liv, og vært det handlende subjektet (Askheim 2007). Funnet som gjengis i dette kapitlet kan vise at gjennom Friskgårdens fokus på empowerment har denne følelsen av at hun skal være den drivende kraften i eget liv blitt forsterket, og hun er mer bevisst på sin egen rolle. Cecilie beskriver også hvordan hun fra å prioritere andres oppfatninger og forventninger har gått over til å ta valg og styre livet etter hennes egen vilje og magefølelse.

Prosessen med å ta kontrollen over eget liv er også med på å styrke deltakernes OAS (Antonovsky 1987). De kjenner til og forstår hendelsesforløpet i situasjonen (begripelighet) bedre da de er den aktive parten, og med grunnlag i tidligere mestringsopplevelser (Bandura 1997) utvikler de en tro på at de kan finne frem til gode løsninger (håndterbarhet). Da situasjonen eller utfordringen omhandler deres eget liv er sannsynligheten stor for at deltakerne finner god motivasjon for å ta tak i situasjonen (meningsfullhet). Til sammen skal

dette gi en opplevelse av å influere på eget liv (Askheim 2007) og en opplevelse av sammenheng (Antonovsky 1987).

4.7.2 Styrke seg selv sammen med andre

Britt holdt kontakten med jobben under hele perioden på Friskgården, og sjefen hennes deltok på flere av temakveldene. Han snakket også med veilederen hennes flere ganger, og dette var med på å sikre at han og Britt hadde en felles referanseramme når det gjaldt hva hun hadde deltatt i på Friskgården. Også venner av Britt kom på temakvelder, og det var en veldig god opplevelse for Britt. Slik beskriver hun hvordan hun etter å ha vært på Friskgården har styrket sitt selvbilde (Øiestad 2009) nok til å ta kontrollen over hvordan hun vil andre skal oppfatte hennes situasjon:

”Det å stå med rak rygg å si at nå jobber jeg 60 % fram til jeg er sterk nok, det å gjøre det med en trygghet om at det er det som er viktig for meg. Det har kosta meg en del, men jeg har også opplevd at når jeg gjør det, så blir det tatt imot på en ordentlig måte, i stede for at jeg kommer krypende og unnskylder meg. Men å tørre det, det hadde jeg ikke gjort før jeg var på Friskgården.”

Måten Britt har inkludert sjefen sin og også gode venner i hennes utviklingsprosess på Friskgården kan sees som en måte å forsøke å styrke deres relasjon som gruppe på. Hun ønsker at omverdenen i større grad skal forstå hva hun har vært med på og se bakgrunnen for endringene hun har gjort med seg selv. I tillegg kan det være at hun også ønsker å lære de andre hvordan de kan se nye elementer i sin egen tilværelse. Gjennom at flere øker sin kompetanse, for senere å kunne dele og diskutere sammen, er de alle med på å styrke hverandre både som individer og som gruppe (Hannestad 2009).

Sitatet over kan tolkes som et eksempel på hvordan Britt har blitt styrket til å ytre sin mening utad gjennom måten hun fremstiller sin egen rehabiliteringsprosess på. Målet med å vise at hun selv er stolt over sin situasjon er å få større innflytelse og respekt for seg selv (ibid.) blant kolleger og omgangskrets, og også legge premissene for hvordan andre skal oppfatte

hennes situasjon. Responsen på hennes kontroll over situasjonen har vært positiv og full av respekt.

4.8 Betydning av kontroll og styring over egen tilværelse

Friskgården bruker empowerment (Askheim 2007) som et av grunnelementene i sitt rehabiliteringsarbeid, og funnene som er presentert viser at deltakerne har kommet godt i gang med å styre utviklingen i egne liv. Dette er egenskaper deltakerne i ulik grad også har vært i besittelse av tidligere, men gjennom Friskgårdens fokus har de lært hvilken innvirkning kontroll og styring kan ha på hverdagen. De er derfor mer bevisste rundt hvordan de selv opptrer i ulike situasjoner. Britt forteller om hvordan hun har tatt regi for å forsøke å kontrollere hvordan hennes rehabiliteringsprosess oppfattes i hennes omgivelser, og hun respekteres for det.

Å være et subjekt i eget liv (ibid.) kan i enkelte kritiske situasjoner være forskjellen mellom suksess og fiasko. Britt evnet å lete videre etter andre løsninger da hennes helsesituasjon ikke kunne hjelpes av helsevesenet – hvordan utviklingen hennes hadde vært hvis hun ikke hadde tatt kontrollen selv er høyst usikker, og mulighetene for lang sykmelding virker nærliggende.

Empowerment handler ikke bare om å styrke seg selv som individ, men også om å være aktiv deltaker i å skape og styrke et sosialt fellesskap i en gruppe. Funnene i kapittel 4.3.2 ”Medmennesker som læringsressurser” underbygger dette fokuset, og Britt ga oss i kapittel 4.7.2 ”Styrke seg selv sammen med andre” et eksempel på hvordan hun gjorde deler av sin rehabiliteringsprosess til en mulig styrking av et sosialt fellesskap.

Gjennom å ta kontroll og styring over egne liv har deltakerne et bedre utgangspunkt for at hverdagen skal være slik de selv ønsker det. Det handler ikke om å kontrollere og styre over andre, men å være den aktive pådriveren i ens eget liv. Denne rollen som aktivt subjekt er også et viktig fundament for å styrke sin opplevelse av sammenheng (Antonovsky 1987) i hverdagen.

4.9 Generelle motstandsressurser

GMR (Antonovsky 1987) er verktøy til å håndtere stressfaktorer, og kan hjelpe folk med å bevege seg i retning av god helse. GMR består av biologiske, materielle og psykososiale faktorer som gjør det enklere for mennesker å oppfatte livene sine som stabile, strukturerte og forståelige (Eriksson 2007). Med stressfaktorer menes for eksempel ytre stimuli, raske forandringer og uforutsette hendelser, og disse kan fungere både som sykdomsfremkallende, som buffer, eller som helsefremmende. Det er når en stressfaktor håndteres gjennom bruk av GMR at situasjonen blir helsefremmende (ibid.).

Dette kapitlet tar for seg funn som viser hvilke GMR deltakerne lærte å bruke på Friskgården, og som de opplevde som viktigst for at de mestret arbeids- og hverdagslivet igjen. Gjennom tolkningen av funnene ser det ut til at det var godt selvbilde, energistyring og positivt fokus, samt å ta egne valg og sette grenser, som hadde størst betydning for deltakerne. Motstandsressursene behandles i den nevnte rekkefølgen.

4.9.1 Godt selvbilde

I dette kapitlet er hensikten å vise hvilken effekt et godt kontra et dårlig selvbilde kan ha på evnen til å håndtere hverdagen.

Britt og Cecilie beskriver her sine opplevelser av hvordan de hadde det i perioden før de kom til Friskgården. Britt: *”Jeg var en frisk person som egentlig ikke orket noen ting (...) Selvbilde blir litt borte på jobben når jeg føler jeg ikke mestrer. Det smitter også over på privatlivet, og til slutt føler jeg at jeg ikke er noe verdt på noen av stedene.”* Cecilie:

”Tidligere hadde jeg hørt folk snakke om at de ikke orket å gå på butikken, og heller ble sittende inne enn å gå turer osv. Så var det slik! Jeg kunne kjenne det, det var ikke morsomt å dra på butikken. Jeg ville ikke snakke med noen, jeg hadde ikke kapasitet til å få et spørsmål rettet til meg som jeg måtte svare på. For det var bare kaos inni hode.”

Cecilies beskrivelse kan tolkes dit hen at i perioden etter samlivsbruddet ble selvbildet dårligere, og hun mistet mye av den kontakten innover i seg selv (Øiestad 2009) som hun tidligere hadde hatt. Dette var nok med på å redusere begripeligheten og håndterbarheten i hennes OAS (Antonovsky 1987) – tilværelsen var ikke like forståelig som tidligere, og da hun skulle svare på folks spørsmål var det vanskelig fordi hun selv ikke visste hva som skjedde. En fremmed situasjon hvor man føler seg blottstilt og forvirret generer stort sett GMB (generelle meningsbrister) fremfor GMR, og det vil være naturlig å frykte hva andre vil tro hvis man ikke kan svare på hvordan man har det?

På spørsmål om hvordan det var å forholde seg til omverden og medmennesker i denne perioden, svarer Cecilie: *"Det var jo helt jævlig, å gå rundt å være den jeg var før. Jeg var jo ikke det da (...) Det var ei mobilisering for å vise de andre egentlig."* Det kan virke som Cecilie her forteller hvordan hun forsøkte å kontrollere seg selv til å passe med idealet av hvem hun var før samlivsbruddet, en effekt av tilpasningsdimensjonen (Øiestad 2009). Å ikke leve opp til et ønsket ideal reduserer ofte selvbilde, og hemmer dermed både livsutfoldelsen og evnen til å håndtere stressfaktorer (Antonovsky 1987) man utsettes for i hverdagen. Astrids uttalelse kan sees som en bekreftelse av dette:

"(...) så er det ulike forsvarsmekanismer jeg har lært meg, som å se bort og se ned. For hvis de ser hvem jeg er så ser de at jeg ikke er god nok (...) Men da blir det til at du hele tide skjuler sider av deg selv, og prøver å framstå som noe du ikke er (...) Ofte syntes jeg jo andre virket så perfekte (...) Jeg har generelt følt at folk prøver å måle meg og at jeg ikke når opp. Og så tenker jeg at alle andre er perfekte, bare fordi de har noe de er gode på. Men nå tenker jeg at alle har jo noe vi er gode på. Og da også noe vi ikke er så gode på, og det er litt viktig å se det også."

Funnet innledningsvis som viser Britts beskrivelse kan sees på som et eksempel på hvordan Britt identifiserte seg veldig sterkt med jobben, noe hun selv også ble oppmerksom på gjennom veiledningssamtaler på Friskgården. En slik identifisering med noe man gjør, fører til at man forveksler selvtillit med selvbilde (Törnblom 2006). Da Britt ikke mestret jobben lenger, var det for henne ensbetydende med at hun ikke var noe verdt som menneske. Å være sykmeldt var heller ingen god løsning for henne da hun følte seg som en snylter på samfunnet, og slik fortsatte hun å kritisere seg selv. Hun beskriver her selv om sine tanker rundt å bygge opp selvbilde igjen:

”Det tror jeg er mine tanker jeg, mine tanker om meg og omgivelsene er det som er det viktige. Og da er det den evnen til å tenke positivt om meg selv og at jeg er noe verdt, i stede for å tenke at hvordan i all verden skal jeg få til dette. Det er så lett å tenke at man ikke er noe verdt, for jeg klarer ikke jobbe, og jeg klarer ikke ta meg av den familien som jeg elsker (...) og når jeg sier det høyt mange nok ganger at jeg ikke får det til, så blir det sånn! Jeg tror det er mye kraft i det, så nå får jeg ikke lenger si at jeg ikke kan, jeg skal heller si at jeg i vertfall skal prøve (...) Det var ikke gjort i en håndvending, for hele tida tar de negative følelsene overhånd, men oftere og oftere kjenner jeg at jeg greier å tenkte positivt. Tenker at jeg mestra det.”

I perioden hvor Cecilie følte at selvbildet hennes ble dårligere var det vanskelig for henne å forholde seg til andre mennesker. Men gjennom målrettet jobbing sammen med Friskgården kan det se ut til at selvbildet har bedret seg: *”Jeg har jo så mye å gi! Det er også en ting Friskgården har vært med å bidra til, det å lære meg å bli glad i meg selv.”* Med et bedre selvbilde kan det Cecilie her forteller tolkes som et eksempel på at med et godt selvbilde er det også lettere å vende oppmerksomheten utover mot andre (Øiestad 2009):

”Det å se andre, og...og ta utfordringene ut fra der hver enkelt står, og ikke sette i bås eller at alle skal gjøre slik og slik, eller kunne sånn og sånn, eller mene det og det (...) det er en læringsprosess hvor Friskgården har vært med og bidratt. Det er mange ulike grunner til at vi kan sånn eller mener sånn. Men så er vi jo like gode personer alle sammen likevel, på hvert vårt vis.”

Funnene og drøftingen i dette kapitlet viser at et dårlig selvbilde innvirker negativt på hverdagen på den måten at mange dagligdagse oppgaver blir vanskelige å håndtere, og man kan oppleve frykt for at man ikke skal mestre utfordringer. Frykten for å mislykkes kan gjerne føre til at man ikke engang prøver, da det å ikke forsøke oppleves bedre enn å prøve og mislykkes. Reduserte mestringsopplevelser og tvil rundt sin egen verdi som menneske gjør det ofte vanskelig å omgå andre mennesker, og en vanlig effekt av dårlig selvbilde er å bli innesluttet og redd for sosiale sammenkomster (Øiestad 2009).

Et godt selvbilde gir derimot tro på egne krefter og at man kan mestre utfordringer. Dette er med på å øke håndterbarheten i OAS (Antonovsky 1987), slik at man tør å ta sjanse på å prøve ting, og da har man allerede økt mulighetene for mestring. Gjennom å tro på egne

krefter er det også naturlig å kjenne at det finnes ressurser tilgjengelig, enten hos seg selv eller at man ser råd for å lete etter dem.

4.9.2 Energistyring og positivt fokus

Cecilie svarer slik på spørsmålet om hvilke verktøy hun har tatt med seg fra Friskgården for å håndtere hverdagen bedre:

”(...) å ha fokus på det du vil ha fokus på, for du kan ikke ha fokus på alt samtidig (...) Enkelte ting må man jo bare gjøre, men man kan lære seg noen strategier for å takle det (...) Så kan man velge bort noe. Det bruker jeg helt sikkert daglig (...) Det å være bevisst selv på hvem man vil bruke tiden sin sammen med, og hva man vil bruke tida si på (...) Og det handler mye om hva og hvem som gir deg noe tilbake, og ikke bare det og de som tapper. Men det er sånt man må jobbe med hele tida.”

Britt forteller om hva hun gjør for å fylle opp ”Helsegryta” si: *”Hvis jeg kjenner at jeg er for sliten til å gjøre noe morsomt, så tenker jeg at da må jeg hvile slik at jeg orker å gjøre det, for det er så viktig for meg.”*

”Helsegryta” synliggjør viktigheten av balanse mellom belastning og påfyll/restitusjon, og deltakerne forteller her historier som kan vise ulike måter man bevisst kan styre sitt eget energiforbruk. Både i jobb og privat finnes det ubegrenset med nyttige oppgaver man kan ta tak i, og uansett hvor hardt man jobber vil det være mer som venter. For å ha kapasitet til å gjøre de tingene man ikke finner like givende og meningsfulle, er det viktig at man har et visst energi- og ressurslager å ta av. Dette lagret fylles opp gjennom aktiviteter man selv finner meningsfulle og givende (Øiestad 2009). Så selv om man ikke har fått gjort ferdig alt man skulle den arbeidsdagen, er det viktig å ta seg fri og gjøre aktiviteter som bringer ny energi slik at man kan ta fatt på arbeidet igjen neste dag.

Cecilie snakker innledningsvis om styring av fokus, og på alle tre nivåene i empowermenttenkningen (Andersen m.fl. 2000) er utgangspunktet at man skal arbeide med de tilstedeværende ressursene fremfor de tilstedeværende begrensningene. Dette samsvarer med det salutogene perspektivets fokus (Antonovsky 1987) på ressurser til å håndtere

problemer fremfor å sette fokus på selve problemet. Det er en krevende øvelse å holde fokus på hvordan man skal løse en utfordring fremfor å la seg oppsluke av selve situasjonen. Cecilie gir oss gjerne et praktisk eksempel fra sin arbeidshverdag: *"I arbeidssituasjonen har vi mye fravær. Og da kan man enten murre over at vi har så lite folk, at dette går ikke osv, eller å snu på det, og tenke at selv om vi er lite folk så skal vi klare det. Vi kan ikke gjøre sånn og sånn i dag, men likevel skal vi klare det!"*

Å møte utfordringer med et positivt sinn er et verktøy som kan anvendes i alle situasjoner, men krever et menneske som har energi til å se de positive mulighetene. Å sørge for energi og positivt fokus er en GMR (Antonovsky 1987) som er med på å kanalisere fokus dit det er til størst nytte, både for vedkommende selv og for omgivelsene rundt.

4.9.3 Ta egne valg og sette grenser

I forlengning av energistyring er det en viktig ressurs å kunne ta egne valg og sette grenser. Cecilie fremhever det som et av de viktigste verktøyene hun har tatt med seg videre fra Friskgården: *"Det å lære seg å si "nei" (...) og man trenger ikke forklare hvorfor man sier "nei" (...) det er faktisk mitt valg hva jeg vil gjøre."*

Britt svarer slik på samme spørsmål: *"Og så har jeg faktisk lært meg å si fra. Verden raser ikke sammen fordi om jeg ikke er på jobb (...) Det er ikke noe nederlag å velge bort noe lenger, og det har jeg tenkt mye på."* For mange, og kanskje spesielt for kvinner, er det svært vanskelig å si nei hvis det kommer en forespørsel eller andre ber om noe. Men i et arbeidsliv og en hverdag spekket med program, oppgaver og krav er det avgjørende at den enkelte forstår at det er vedkommendes ansvar å se til sine egne behov (Øiestad 2009). Og en måte å gjøre det på er å sette grenser for hva man selv ønsker å bruke tiden og ressursene sine på. Gjennom å sette grenser eller ta valg risikerer man at andre er uenige, og da er man tilbake til spørsmålet om selvbilde. Med et godt selvbilde vet man at man er ikke mindre verdt selv om man ønsker noe annet enn det andre forventer, mens med et dårlig selvbilde kan risikoen for at man ikke lever opp til andres forventning være med på å hindre den enkelte fra å følge egne behov og ønsker.

Astrid fortalte om en episode hvor hun hadde lykket med å sette en grense i forbindelse med at hun ikke følte seg tilpass i sin nye jobb, og ønsket andre arbeidsomgivelser. På

oppfølgingsspørsmålet om hun trodde det var noe hun kunne gjort i en tilsvarende situasjon før hun var på Friskgården, svarer Astrid:

”Nei det er ikke sikkert. Jeg ville i vertfall ikke tenkt på det på den måten. Da ville jeg tenkt at ”å nei, nå føler jeg meg mislykka, nå liker jeg ikke jobben”, ikke sant (...) jeg ville tatt det som et nederlag. Det gjorde jeg ikke nå, da kjente jeg at dette er ikke riktig for meg nå. Den forskjellen kjente jeg på. Jeg er mer bevisst på ”hvorfor vil jeg ikke tilbake?”, jo fordi dette ikke er riktig for meg, og ikke fordi jeg ikke får til noen ting.”

Med tanke på Astrids historie med dårlig selvbilde og angst har grensesetting og valgsituasjoner vært svært vanskelige, og det er de på mange måter fortsatt. Sammen med psykologen sin trener hun på hvordan hun kan formulere seg for å klare å faktisk ytre at hun er uenig. Gjennom å ta valg og sette grenser tar Astrid i sterkere grad regien over egen tilværelse, og her forteller hun hvordan det oppleves:

”Det er både skremmende og... Før var det så lett å godta at andre tok et valg, for da hadde ikke jeg gjort det. Men nå skjønner jeg at det er opp til meg å ta valgene som gjør at jeg får det bra, og unngå de situasjonene som gjør at jeg ikke får det så bra. Og gjør man et litt dårlig valg, så kan man gjøre et annet valg neste gang.”

Gjennom å evne å ta valg og sette grenser har man tilgang til en GMR som i stor grad innvirker på komponenten meningsfullhet i OAS (Antonovsky 1987). Man blir mer delaktig i egen hverdag, og gjennom å være den som styrer hva man bruker tiden sin på ender man forhåpentligvis opp med aktiviteter som kjennes motiverende og emosjonelt riktige (ibid.) Man sørger også for at man er det handlende subjektet i eget liv (Askeheim 2007).

4.9.4 GMR øker håndterbarhet (OAS)

GMR kan bestå av biologiske, materielle og psykososiale faktorer som hjelper mennesket til å håndtere stressfaktorer (Antonovsky 1987) i arbeidslivet og hverdagen. Gjennom vellykket bruk av disse verktøyene vil stressende situasjoner omgjøres til mestringsopplevelser, og dermed virke helsefremmende (ibid.). Funnene i dette kapitlet viser hvilke ressurser eller verktøy deltakerne har funnet mest nyttige i sin prosess for å lære å mestre arbeids- og hverdagslivet igjen. Noen funn viser også hvordan deltakerne opplevde de periodene hvor de ikke var i besittelse av disse ressursene, eller de ikke klarer å bruke dem. Da fungerte de i stede som GMB (generelle motstandsbrister). Stressfaktorer ble da elementer de ønsker å bekjempe eller unngå, da de ikke hadde ressurser til å håndtere dem. I den usunne delen av kontinuumet vil GMB virke nedbrytende på OAS (ibid.).

Godt selvbilde fungerer som en GMR som gir økt tro på egne evner og egen mestring. Dermed virker ressursen inn på komponenten håndterbarhet i OAS (Antonovsky 1987). Energistyring og positivt fokus er GMR til å fokusere på løsninger fremfor problemer, og handler også om å prioritere tid til energigivende aktiviteter også i hverdagen. For å kunne få prioritert de aktivitetene man ønsker er det nødvendig å ta noen valg og noen ganger sette grenser. Gjennom å gjøre dette opptrer man som subjektet i eget liv (Askheim 2007, Øiestad 2009), og kan også styrke komponenten meningsfullhet i OAS (Antonovsky 1987) da man sørger for at man får være sammen med mennesker og gjøre aktiviteter som man finner givende og motiverende.

5 Avslutning og konklusjon

5.1 Avslutning

Formålet med denne studien var å belyse på hvilke måter det er mulig å lære å mestre et arbeids- og hverdagsliv for voksne som er sykmeldte. Studien har tatt utgangspunkt i rehabiliteringstilbyderen Friskgården og deres læringsstrategier. Problemstillingen er valgt belyst fra et deltakerperspektiv hvor fokuset ligger på hvilket utbytte de opplevde av rehabiliteringen. Det empiriske grunnlaget er tre dybdeintervjuer gjennomført med tidligere deltakere ved Friskgården.

For å belyse problemstillingen nærmere er disse forskningsspørsmålene benyttet i analysen:

1. Hvilke pedagogiske faktorer i Friskgårdens multidisiplinære rehabiliteringsarbeid styrker mestringsferdigheter?
2. Hvilken betydning har det å være i besittelse av kontroll og styring over egen tilværelse?
3. Hvilken rolle spiller generelle motstandsressurser i læringsprosessen?

Studien har etter min mening belyst flere elementer i Friskgårdens multidisiplinære rehabiliteringsarbeid som har vært helt sentrale for deltakernes vellykkede retur til arbeidslivet.

Deltakerne beskriver den sosiale tryggheten og fellesskapet, både blant deltakerne og mellom deltakerne og veilederne, som fundamentet for de læringsprosessene de gjennomgikk mens de var på Friskgården. De ansatte gikk foran og satte standarden for en positiv, åpen og inkluderende måte å omgås hverandre på, og deltakerne beskriver selv hvordan dette ble adoptert av dem. For deltakerne var denne omgangsformen et fundament for utvikling på flere områder; de følte de kunne være seg selv i større grad enn de hadde kunnet i arbeid og hverdag tidligere; de ble sett og oppmuntret av andre mennesker; det ble naturlig å dele erfaringer med hverandre; de fikk trening i å skape gode og positive grupperelasjoner; alle deltakerne flyttet fokus over på positiv energi og mestringstro.

Sett fra et teoretisk perspektiv kan disse beskrivelsene tolkes som bygging av støttende stillas (Vygotsky 1978) rundt deltakerne med hensikt å skape best mulig læringsvilkår sett i forhold til sosialkognitiv læringsteori (Bandura 1997) og sosial konstruktivisme (Vygotsky 1978).

Stillaset skal gi deltakerne trygghet og støtte til å ta fatt på utfordringer de kanskje ikke hadde prøvd uten denne støtten. Dette prinsippet omtaler Vygotsky (ibid.) som den nærmeste utviklingssonen, og Csíkszentmihályi (2005) som læring/utvikling i Flyt-teorien. Gjennom å ta fatt på utfordringer og få støtte ved behov er sannsynligheten for mestringsopplevelser stor, noe som styrker deltakernes egne mestringsforventning (Bandura 1997). Deltakerne forteller selv om hvordan deres økte tro på egne ferdigheter har blitt en viktig ressurs for å ta imot utfordringer, sette seg mål, være villig til å legge ned en god innsats, og jobbe over tid for å lykkes (ibid.). Økt mestringsforventning har også positiv innvirkning på komponenten håndterbarhet i OAS (Antonovsky 1987) da man selv føler man besitter ressurser til å løse utfordringen, eller man vet at man kan finne ressurser andre steder.

Deltakeren Astrids historie gikk her på tvers av det skisserte hendelsesforløpet, da hun stadig opplevde mestring, men selv hadde svært lav mestringsforventning. Analysen viste da at hennes sammensetning av komponentene i OAS (ibid.) kunne være en medvirkende faktor til at hun likevel mestret. Hun kommer godt ut på komponentene begripelighet og meningsfullhet, men undervurderer selv komponenten håndterbarhet. Denne kombinasjonen er i følge Antonovskys egne undersøkelser (ibid.) den kombinasjonen som på tross av en svak komponent, kommer sterkest ut i forhold til mestring.

Deltakerne forteller hvordan alle læringssituasjonene ved Friskgården oppfordrer til aktivitet og initiativ fra dem selv. Dette gjelder både individuelle læringssituasjoner og de mange kollektive læringssituasjonene. Fokuset på aktivitet og initiativ kan tolkes som et ledd i empowermentprosessen Friskgården funderer mange av sine pedagogiske prosesser på. Deltakernes historier rommer funn som fungerer som eksempler på at deltakerne har lært seg å bli subjekter i eget liv (Askheim 2007) og å være den aktive drivkraften til at ting skal skje. Som verktøy for å kunne komme i posisjonen som subjekt forteller deltakerne hvordan de har lært seg å ta i bruk ulike GMR (Antonovsky 1987) for å ta kontrollen og styringen over eget liv. For deltakerne var det å bygge opp igjen et godt selvilde den grunnleggende GMR som muliggjorde bruk av de andre ressursene. I følge Øiestad (2009) vil et godt og fleksibelt selvilde gjøre oss til subjekter og aktører i eget liv. Gjennom å føle seg verdig som menneske sammen med andre (ibid.) er det lettere å vise mer av seg selv og sine meninger og ønsker.

Gjennom å føle seg verdige og trygge forteller deltakerne at de har blitt mer bevisste på hva de bruker energien sin på og hvor de retter fokus. De sørger for at tilstrekkelig mange

oppgaver og aktiviteter gir energi og mening, og i møte med utfordringer forsøker de å fokusere på problemløsningen fremfor selve problemet (Antonovsky 1987) og eventuelle negative konsekvenser. Å ta sine egne valg og sette grenser ved behov omtaler alle deltakerne som utfordrende, men en viktig GMR for å kunne besitte kontroll og styring over sitt liv. Er de ikke i stand til å ta valg og sette grenser er det heller ikke de som er styrende subjekter i sine liv (Askheim 2007).

Deltakernes læringsprosesser for å bli trygge, aktive, styrende og positive individer med sterk OAS (Antonovsky 1987) er ikke bare til fordel for dem selv, men også for medmennesker og omgivelser rundt deltakerne. For det første vil deltakerne i større grad oppsøke og delta i sosial samhandling med andre, noe som ikke trenger å være en god opplevelse hvis man har svak OAS. For det andre vil deltakerne gjennom å være godt kjent med sitt indre, ha større kapasitet til å rette fokus utover mot andre mennesker (Øiestad 2009). Mennesker er flokkdyr og klarer seg ikke uten hverandre. Gjennom å være bevisst på hvordan man møter hverandre, la andre være hvem de egentlig er, og ikke minst vise hvem man selv er i møte med andre (ibid.), vil man ha gode forutsetninger for å skape et sosialt miljø preget av trygghet, fellesskap, positivitet og tro på egen og felles mestring.

5.2 Konklusjon

Så på hvilke måter kan man lære å mestre et arbeids- og hverdagsliv for voksne som er sykmeldte? På Friskgården skapes det et trygt, åpent og inkluderende miljø som inviterer deltakerne til å være seg selv på tross av helsetilstand, grad av mestring på jobb, sosial status og lignende. Deltakerne deler sine erfaringer og fungerer som sosial støtte og rollemodeller (Bandura 1997) for hverandre i sine prosesser for å lære å mestre arbeids- og hverdagslivet igjen.

Gjennom å fokusere på hvordan det er mulig å håndtere stressfaktorer (Antonovsky 1987) og utfordringer man møter i arbeids- og hverdagsliv, blir deltakerne på Friskgården bedre kjent med sine generelle motstandsressurser (ibid.). Og gjennom tilrettelagt læring som kjennetegnes av et balansert forhold mellom utfordring og støtte, legges det til rette for at deltakerne kan utfordre seg selv og skape mestringsopplevelser. Gjennom å utvide sin nærmeste utviklingssone (Vygotsky 1978) og kjenne på flyt-opplevelser øker deltakerne sin egen mestringsforventning (Bandura 1997). Som et resultat av mestringsopplevelser og tro på egne krefter vil deltakerne styrke sin opplevelse av sammenheng (Antonovsky 1987), slik at stressfaktorer og utfordringer virke mer kognitivt forståelige, håndterbare og meningsfylte (ibid.).

Å være trygg på egen mestring og se struktur i situasjoner som oppstår bidrar til en økt følelse av kontroll og styring over egen tilværelse. Det gjennomgående fokuset på at deltakerne skal lære å utvikle og bruke ressurser i seg selv (Askheim 2007) fører til at deltakerne opplever seg selv som subjekter i eget liv. Deltakerne peker ut bevisstgjøring av effekten av et godt selvbilde, effekten av energistyring og positivt fokus, samt effekten av å ta egne valg og sette grenser som de viktigste ressursene og verktøyene de lærte å bruke på Friskgården.

5.3 Veien videre

Denne studien har tatt for seg hvordan deltakerne selv har opplevd læringsprosessen de var igjennom mens de var på Friskgården, med fokus på hvilke elementer som var viktigst for deres rehabiliteringsprosess. Siden denne studien kun har sett på deltakernes opplevelser av prosessen kunne det i forlengning av dette vært interessant å undersøke hvordan de ansatte ved Friskgården opplever den samme prosessen. Man kunne på den måten få en bredere sammenstilling hvor man fikk belyst tema fra flere sider. Et spennende prosjekt ville også vært å se nærmere på hvordan det er å ta med seg læringen fra Friskgården over i hverdagen og holde fast på de nye mønstrene over lenger tid. Vi hadde en deltaker som hadde vært ferdig på Friskgården i to år, men et lengre tidsperspektiv og en bredere informantgruppe hadde vært veldig interessant.

Jeg ønsker å avslutte med å dele et sitat fra deltakeren Cecilie. Da hun fikk spørsmålet om hun ønsket å si noe mer etter at jeg hadde stilt alle intervju spørsmålene mine, ønsket hun å meddele dette:

“Friskgården har hjulpet meg veldig mye, og jeg har stor tro på Friskgården. Jeg håper bare at alle personer rundt skjønner hvor stor virkning det har å være der. Jeg skulle ønske alle kunne få tilgang til den kunnskapen de sitter inne med. Vi har det jo egentlig innebygd med at det er så enkelt, det er grunnprinsippene våre. Men vi gjør det så vanskelig når vi skal gjøre det i praksis. Så ut og mess! Så flest mulig kan ta del i det. Det å være frisk på jobb! Det å se positivt på de som er friske; hvorfor holder de seg friske på jobb; hva gjør at det er positivt og at vi har det bra? Det er så viktig, og så mye morsommere det blir. Nei, Friskgården er en god ting.”

Litteraturliste

Andersen, Maja L, Pernille N Brok & Henrik Mathiasen (2000): *Empowerment på dansk*. Frederikshavn: Dafolo Forlag

Antonovsky, Aron (1987): *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag

”Arbeidskraftundersøkelsen, 1. kvartal 2011” (2011). URL: <http://www.ssb.no/aku/>
(Lesedato: 29.05.2011)

Askheim, Ole Petter (2007): ”Empowerment – ulike tilnærminger”. I: Askheim, Ole Petter og Bengt Starring (red.) *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company

Bruner, Jerome S. (1975): *Om å lære*. Oslo: Dreyer

Bråten, Ivar (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bø, Inge og Lars Helle (2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Ekspertgrupperapport til Arbeidsdepartementet (2010): *Tiltak for reduksjon i sykefravær: Aktiviserings- og nærværsreform*. URL: http://www.regjeringen.no/pages/2334559/R_2010_tiltak_sykefravaer.pdf (Lesedato: 29.05.2011)

Eriksson, Monica (2007): *Unravelling the mystery of salutogenesis*. Turku: Åbo Akademis Tryckeri

Espenes, Geir Arild og Geir Smedslund (2009): *Helsepsykologi* (2. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk

Fennel, Melanie (2007): *Å bekjempe lav selyfølelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Forskningsetiske retningslinjer (2006) <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske->

retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/ (15. mai 2010)

”Friskgårdens forskning” (2010): URL: <http://www.frisknett.no/?Mode=Meny&HovedMenyId=673&UnderMenyId1=961&ThisMenyId=961> (Lesedato: 29.05.2011)

Gannik, Dorte Effersøe (2008): ”Virkelighet, teorier og metode i sygdomsforskningen”. I: *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*. 9/2008, s. 33-52

Gibson, Cheryl H (1991): ”A concept analysis of empowerment”. I: *Journal of Advanced Nursing* 16/1991, s. 354-361

Guba, Egon G. & Yvonna S. Lincoln (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE Publications Ltd

Hannestad, Anette (2007): *Empowerment gjennom læring – En studie om utvikling av empowerment hos helsepersonell som lærer forbedringsarbeid i grupper*. Göteborg: Nordiska Högskolan för folkhälsovetenskap

Hjort, Peter F (1994): ”Et spørsmål om sunnhet? – Mot et nytt helsebegrep I: Helse for alle! Foredrag og artikler 1974-93”. *Utredningsrapport/Statens institutt for folkehelse*, Avdeling for samfunnsmedisin, Seksjon for helsetjenesteforskning: nr U 1/1994.

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann (1996): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Kleven, Thor Arnfinn (2001): ”Begrepsoperasjonalisering.” I T. Lund m.fl. (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub

Kruuse, Emil (2007): *Kvalitative forskningsmetoder: I psykologi og tilgrænsende fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lassen, Liv (2003): ””Empowerment” som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid.” I: Befring, Edvard og Reidun Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Ramberg, Aud (2008): *Langtidssykmeldte med kronisk smerte i muskel-skjelett-systemet; mestringsressurser og arbeidsdeltakelse*” Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet: Det medisinske fakultet

Säljö, Roger (2005): *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Sommerchild, Hilchen (1998): ”Mestring som styrende begrep”. I: Gjærum, Bente, Berit Grøholt, og Hilchen Sommerchild (red.). *Mestring og mulighet*. Oslo: Tano Aschehoug

St.meld. nr. 47 (2008-2009): *Samhandlingsreformen* URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-47-2008-2009-/5/2/1.html?id=567233> (Lesedato: 29.05.2011)

”Støtte og utfordring: Flytsonen” I: *Håndbok for veiledningsgrupper i allmennmedisin* (2008). Aschim, Bente m.fl. URL: <http://www.legeforeningen.no/id/76084.0> (Lesedato: 16.03.2011)

Sullivan (1953): *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton

”Sykefraværstatistikk” (2011) URL: <http://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Jobb+og+helse/Sykefraværstatistikk/Sykefraværstatistikk/Sykefraværspresent+4+kvartal+2001-2010.+Totalt%2C+alder%2C+kjønn+og+Ia-avtale.272833.cms> (Lesedato 29.05.2011)

Sørensen, Marit og Sidsel Graff-Iversen (2001): ”Hvordan stimulere til helsefremmende arbeid?” I: *Tidsskrift for Den norske lægeforening*. Nr. 6/2001, 121:720-4

Thagaard, Tove (2006): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Törnblom, Mia (2006): *Selvfølelse nå! Din personlige coach viser deg hvordan*. Oslo: Pantagruel Forlag

Vygotsky, Lev (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes.*
Cambridge: Harvard University Press

Øiestad, Guro (2009): *Selvfølelsen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Vedlegg 1

Intervjuguide

INNLEDNING

Jeg vil begynne med å si tusen takk for at du har lyst og mulighet til å la deg intervjuet i forbindelse med denne oppgaven. Gjennom denne samtalen ønsker jeg å høre dine tanker og erfaringer rundt den prosessen du har vært igjennom i forbindelse med din sykmelding og opphold på Friskgården. Du trenger ikke tenke på å svare ”riktig” på spørsmålene, da det eneste jeg er interessert i å høre er din historie. Alle spørsmålene er koblet opp mot min problemstilling. Men hovedsakelig ønsker jeg at dette skal foregå som en naturlig samtale, og vi er ikke bundet av spørsmålene på noe vis. Du velger også selv om du ønsker å svare på spørsmålene eller ikke.

Hovedtemaet i oppgaven omhandler det å mestre et arbeidsliv, og spesielt hvordan man kan klare det etter å ha vært sykmeldt. Friskgårdens rolle i dette spørsmålet har en naturlig plass. Sentrale begreper som det vil bli viet spesiell fokus er ”selvbilde”, ”arbeidsdeltakelse” og ”kontroll og styring over egen tilværelse og muligheter”.

Alt du sier her vil bli behandlet konfidensielt, og informasjon fra dette intervjuet vil bli anonymisert ved omtale i oppgaven. Jeg vil ta opp intervjuet på bånd og transkribere det i ettertid. Dette er for å gjøre det lettere for meg å være delaktig og fult til stede i samtalen. Det er kun jeg som vil ha tilgang til båndene og transkripsjonene i ettertid.

Føl deg fri til å spørre hvis det er spørsmål eller begreper du ikke forstår underveis. Og føler du behov for en pause underveis er det bare å si fra.

Bekrefter du med et ”ja” nå at du deltar i dette intervjuet frivillig, og at du er informert om at du når som helst har mulighet til å trekke deg og kreve datamaterialet destruert?

SPØRSMÅL

Innledende spørsmål

1. Kan du beskrive din arbeidssituasjon slik den er i dag?
2. Hva var årsaken til at du kom til FG?
 - a. Langvarige plager?
 - b. Eventuelt hvor lenge var du sykemeldt før den tid?
 - c. Prøvd andre tiltak for rehabilitering?
 - i. Opplevelse av dette?
 - ii. Resultat?

Læringserfaringer

3. Kan du beskrive dine tidligere erfaringer med læringssituasjoner?
 - d. Er dette kjennetegn på de fleste læringssituasjoner du er i, både på og utenfor arbeid?
 - e. Hvordan føler du dine læringsevner ble stimulert i din daglige arbeidssituasjon før sykmeldingen?
4. Hvordan opplevde du læringssituasjonene på FG sammenlignet med dine tidligere erfaringer?
 - f. Hvorfor tror du det føltes likt/ulikt?

Hvilken rolle spiller *selvbilde* i læringsprosessen?

5. Kan du beskrive hvordan du følte ditt selvbilde var før du kom til FG?
 - a. Gjelder denne beskrivelsen både for arbeidssituasjonen og livssituasjonen utenfor arbeid? Beskriv eventuelle ulikheter
6. Hvordan følte du at du mestret din livssituasjon før du kom til FG?
7. Hvis du stilles overfor en ny eller utfordrende situasjon, hvordan vil du beskrive din tro på at du vil mestre situasjonen?
8. Ser du på deg selv som et verdifullt menneske?
 - a. Hvis jeg spurte om det samme før du kom på FG, hva tror du at du ville svart da?
 - b. Hva tenker du om at din opplevelse er den samme/har endret seg?
9. I mediene foregår det stadig debatter rundt temaene sykemelding, sykelønn og tiltak for dette. Fokuset er i stor grad negativt. Kan du beskrive hvordan du som sykmeldt opplevde dette?
 - g. Følte du at oppslagene handlet om deg personlig?
 - i. Hvilke følelser fremkalte oppslagene hos deg?

- h. De kritiske holdningene som ofte fremstilles i media, føler du at de er representative for holdningene hos folk flest?
 - i. Har du mennesker i din omgangskrets som har uttrykt seg kritisk om deg og din situasjon?
 - ii. Hvordan har dette eventuelt påvirket deg?
- i. Ser du annerledes på det nå etter at du har kommet tilbake i arbeid sammenlignet med da du ikke var i arbeid?

Hvilken innvirkning har *arbeidsdeltakelse* på opplevelsen av livsmestring?

- 10. Hvordan vil du beskrive din arbeidssituasjon før du kom til FG?
 - j. Hvordan opplevde du at du mestret din arbeidssituasjon?
- 11. Hvordan følte du at din manglende/reduerte arbeidsdeltakelse innvirket på din livssituasjon generelt?
 - k. I forhold til mestring
 - l. I forhold til selvbilde
 - m. I forhold til kontroll over egen livssituasjon og framtid
- 12. Hvordan vil du beskrive sammenhengen/påvirkningen mellom arbeidssituasjonen og tilværelsen ellers?
- 13. Kan du beskrive hva av det du lærte på FG som var mest nyttig for din arbeidssituasjon?
 - n. Din livssituasjon?
- 14. Opplever du at du mestrer arbeidsoppgavene du har i dag?
- 15. Opplever du at du får brukt ressursene dine i ditt daglige arbeid?
- 16. Føler du at du blir ”motivert” av jobben?

Hvilken effekt har det å være i besittelse av *kontroll og styring* over egen tilværelse og egne muligheter for framtida?

- 17. Hvordan føler du at du har klart å bruke det du lærte som var mest nyttig for deg i hverdagen? (her kan jeg kanskje ta tak i konkrete eksempler som har kommet fram i svarene på tidligere spørsmålene)
 - o. I arbeidssituasjonen?
 - p. I livssituasjonen?
- 18. Hvordan opplever du dine valgmuligheter i forhold til din framtid?
 - q. Hvordan vil du beskrive utviklingen av denne opplevelsen mens du har vært på FG?

- r. Hvordan vil du si at opplevelsen av valgmuligheter innvirker på ditt arbeidsliv?
 - s. Hvordan vil du si at opplevelsen av valgmuligheter innvirker på din livsmestring generelt?
19. Har du kunnskap om dine muligheter for framtida?
- t. Hvordan vil du si at denne kunnskapen har utviklet seg mens du har vært på FG?
20. Mener du at du har styring eller innflytelse over ditt eget liv?
- u. Hvordan vil du si at denne styringen eller utviklingen har utviklet seg mens du har vært på FG?
21. Kan du beskrive hvordan du over lengre tid har klart/ikke klart å holde fast ved dine nye måter å håndtere arbeids- og livssituasjonen på?
22. Hvordan opplever du at mennesker rundt deg reagerer på de endringene du har gjort hos deg selv?
- v. Arbeidssituasjonen
 - w. Livssituasjonen

Læringssituasjoner på FG

23. Hva opplevde du som læringssituasjoner på FG?
- x. Kan du beskrive hvilke faktorer i disse situasjonene som hadde størst betydning for deg?
 - y. Hvorfor tror du de var viktige?
 - z. Hvilke følelser opplevde du i læringssituasjonene?
 - aa. Kunne noe ha vært gjort annerledes i læringssituasjonene? Hvordan?

Oppfølging

24. Har du deltatt i ”Livsmestring” fra FG?
- bb. Hvis ikke, har du hatt annen form for oppfølging rundt hvordan du skal fortsette å bruke det du har lært?
 - cc. Har du følt *behov* for oppfølging?

Vedlegg 2

FRISKGÅRDEN DATABANK

Hva er Friskgården Databank

Friskgården databank er en databasert samling av opplysninger som samles inn fra alle friskgårdene i Norge. Hensikten med en slik databank er å systematisere opplysninger som i neste omgang kan bidra til forskning og ny kunnskap om problemstillinger som samfunnet ikke har tilfredsstillende kunnskap om i dag.

Databanken har godkjent konsesjon fra Datatilsynet. En slik godkjenning sørger for at personopplysninger behandles i tråd med gjeldende krav til personvern.

Forskning

Forskningsarbeid kan bidra til økt kunnskap omkring noen av våre største folkehelseproblemer; smerter i muskel-skjelett-systemet, utbrenthetsproblematikk, lettere psykiske lidelser og ulike forhold omkring dette.

Eksempler på forskningsområder kan være:

- * forebygging
- * rehabilitering: herunder læring og mestring, kvalifisering
- * velferd, arbeidsliv og livskvalitet

I arbeidet med kunnskapsutvikling samarbeider Friskgården med offentlige og private utdannings- og forskningsinstitusjoner.

Hvem kan delta og hva innebærer deltakelse

Vi ber om å få benytte informasjon framkommet gjennom vedlagt spørreskjema. Opplysningene aidentifiseres og legges inn i datafiler for oppbevaring i databanken. Kobling mot navn og fødselsnummer oppbevares sikkerhetsmessig og i tråd med godkjenning fra datatilsynet. I forskningsprosjekt som innebærer behov for oppfølgingsstudier vil ansvarlig

forsker få tilgang på nødvendige personopplysninger gjennom FoU-ansvarlig i Friskgården Databank.

Frivillighet og samtykke

Det er frivillig å samtykke i at personlige opplysninger legges i databanken. Du kan når som helst trekke tilbake samtykke om at data skal oppbevares i databanken og be om at data om deg slettes.

Deltakere som har samtykket til å bidra med opplysninger til Friskgården Databank vil fortløpende kunne følge planlagte forskningsprosjekter på www.frisknett.no og derigjennom til enhver tid kunne reservere seg fra deltakelse.

Hvis du har spørsmål eller ønsker å få dine data slettet fra databanken kan du kontakte FoU-ansvarlig Aud Ramberg, tlf. 98246068 eller mail: aud.ramberg@frisknett.no

Personvern og sikkerhet

Du kan være trygg på at informasjon som du gir samtykke til at databanken kan benytte, vil bli behandlet med respekt for personvern og privatliv og i samsvar med lover og forskrifter. Friskgården Databank har godkjent konsesjon fra Datatilsynet til å behandle personopplysninger. Konsesjonen er gitt med utgangspunkt i Personopplysningslovens § 33, jf. § 34. En slik godkjenning sørger for at personopplysninger behandles i tråd med gjeldende krav til personvern.

Etisk godkjenning

Alle forskningsprosjekter skal godkjennes av Regional Etisk Komité (REK). Komitéen er et frittstående organ som sikrer at de etiske sidene ved forskningsprosjekter blir ivarettatt på en forsvarlig måte. Alle framtidige forskningsprosjekter som benytter data fra Friskgården databank, skal godkjennes for å sikre at det ikke oppstår interessekonflikter.

Sammenstilling med andre registre

For spesielle forskningsprosjekter kan det være aktuelt å sammenstille data fra forskningsdatabanken med andre offentlige registre, for eksempel NAV og ulike registre ved Statistisk Sentralbyrå (SSB). Dette kan gjelde data om befolkning, utdanning, inntekt, offentlige ytelser, yrkesdeltakelse og andre forhold som kan ha betydning for helse og velferd. Alle slike sammenstillinger krever samtykke og/eller forhåndsgodkjenning av de offentlige

instanser loven krever, for eksempel Regional Komitè for Medisinsk Forskningsetikk, Datatilsynet eller NAV. All informasjon vil bli behandlet med respekt for personvern og privatliv, og i samsvar med lover og forskrifter.

Samtykke til oppbevaring av personlige opplysninger i Friskgården databank.

Jeg har lest informasjonen og har hatt anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker i at mine opplysninger kan oppbevares i Friskgården databank.

Sted:

Dato:

Underskrift:
